

نشأة النظرية التربوية الإسلامية وتطورها خلال القرون الهجرية الثلاثة الأولى

الدكتورة/ بهية سهلي

باحثة في الفكر التربوي الإسلامي، وحاصلة على الدكتوراه من كلية الآداب والعلوم الإنسانية- الرباط،

جامعة محمد الخامس

sehli.bahia@gmail.com

تاريخ قبول البحث 2022/11/29

تاريخ إرسال البحث للمجلة 2022/05/15

تاريخ نشر البحث 2023/04/01

ملخص البحث:

في سياق أزمات تعليمية متتالية بالعالم الإسلامي صوبت الأنظار نحو التراث التربوي الإسلامي بغية استنباط ما جاد به من آراء ومبادئ تربوية تعين على إصلاح المنظومات التعليمية، وذلك بغاية استنباط نظرية تربوية إسلامية يمكن تبنيتها في منظومتنا التربوية في العالم الإسلامي بدل النظريات التربوية الغربية المادية التي لا تنسجم مع خصوصيات ومرجعية العالم الإسلامي وواقعه. وقد خلصت الدراسة في إجابتها عن إشكالية المقال وتمحيصها لفرضياته إلى إثبات وجود النظرية التربوية الإسلامية الأصيلة التي عرفت نضجا في القرون الثلاثة الهجرية الأولى بفضل مدارسها المتنوعة والحركة العلمية التي عايشها روادها، وكذا وجود اتساق داخلي لهذه الأفكار التربوية المتنوعة، فقد تميزت بالنسقية في الطرح والتنظير والتطبيق؛ حيث قدم رواد الفكر التربوي الإسلامي في هذه المرحلة دراسات للعملية التعليمية التعليمية من جميع جوانبها مهتمين بالمادة العلمية، وطرق النقل الديدانتيكي، وكذا الشروط البيداغوجية التي يجب أن يتحلى بها المدرس والمعلم.

وفيما يرتبط بالانسجام بين المفاهيم توصل إلى أن هذه الأفكار قد تميزت بقاموسها ومنهجها الذي ارتبط بخلفية مفكرها، فنجد على سبيل المثال المنهج والقاموس الذي اعتمده الكندي يتميز بلغته الفلسفية التنظيرية، وطغيان المنهج الفلسفي المنطقي في بناء الأفكار والبرهنة عليها، ونفس الأمر بالنسبة للمفكر ابن سحنون الذي اعتمد المنهج والقاموس الفقهي في صياغة نظريته التربوية فتميز بلغته الفقهية وبتفريعاته التعليمية.

الكلمات المفتاحية: النظرية التربوية الإسلامية، القرون الثلاثة الهجرية الأولى.

Abstract:

The emergence and development of the Islamic theory of education during the first three centuries of the Hijra

By

Dr. BAHIA SEHLI

Researcher in Islamic educational thought

The Kingdom of Morocco

sehli.bahia@gmail.com

In the context of educational crises in the Islamic world, attention has been directed towards the Islamic educational heritage in order to derive serious educational views that help to reform educational systems, with the aim of devising an Islamic educational theory that can be adopted in our educational system in the Islamic world instead of Western educational theories that do not correspond to the peculiarities and reference of the Islamic world and its reality.

The study concluded in its answer to the problem and its examination of its hypotheses to prove the existence of the Islamic Educational Theory authentic, and its development

thanks to its schools and opinions, and the existence of internal consistency of its ideas; where its pioneers presented studies of the educational process of learning in all its aspects.

While it comes to the harmony between concepts, he concluded that these ideas were characterized by their dictionary and methodology, which was linked to the background of their thinkers, for example, the approach and dictionary adopted by Al-Kindi is characterized by his philosophical language, and the same for Ibn sahnoun, who adopted the idiosyncratic method.

Keywords: Islamic educational theory, the first three centuries of the Hijra.

مقدمة

الحمد لله، والصلاة والسلام على مولانا رسول الله، وعلى آله وصحبه ومن اتبع هداه. وبعد، فيعاني العالم الإسلامي اليوم من أزمات تعليمية متعددة عصفت به وأسهمت في تخلفه العلمي والاقتصادي والاجتماعي فانبرت إلى العلن توجهات إصلاحية مادية في طبيعتها، غريبة من حيث مصدرها، تنكر وجود نظرية تربوية إسلامية بالمجمل وتقوم على استقاء النموذج التربوي الغربي المادي لتطبيقه بحذافيره في بلداننا الإسلامية بحجة انعدام الصلة بين التربية والدين الإسلامي.

وساعد على توغل هذا التوجه المادي في الشأن التعليمي ما مر به العالم الإسلامي من استعمار خلال القرن الماضي لم يقتصر على الاحتلال العسكري، بل تعداه ليشمل الاحتلال الاقتصادي والثقافي والتربوي؛ حيث فرضت لغة المستعمر في إدارات الدولة ومؤسسات التعليم ووسائل الإعلام وعمل على طمس الهوية الإسلامية مدرسا إياها على أنها سبب تخلف الوطن الإسلامي.

وهذه الحقيقة أثبتتها نصوص تاريخية عديدة من أبرزها الكلمة الشهيرة التي ألقاها المبشر صموئيل زويمر في مؤتمر التبشير بالقدس سنة 1935م وبين فيها الغايات المادية من إنشاء دول الاستعمار للمدارس والجامعات في العالم الإسلامي حيث جاء فيها: "لقد قبضنا أيها الإخوان في هذه الحقبة من الدهر من ثلث القرن التاسع عشر إلى يومنا هذا على جميع برامج التعليم في الممالك الإسلامية المستقلة أو التي تخضع للنفوذ المسيحي أو التي يحكمها المسيحيون حكما مباشرا، ونشرنا في تلك الربوع مكامن التبشير المسيحي والكنائس والجمعيات وفي المدارس الكثيرة التي تهيمن عليها الدول الأوروبية والأمريكية وفي مراكز كثيرة ولدى شخصيات لا تحوز الإشارة إليها (...). إنكم أعددتكم بوسائلكم جميع العقول في الممالك الإسلامية إلى قبول السير في الطريق الذي مهدتم له كل التمهيد (إخراج المسلم من الإسلام). إنكم أعددتكم نشأ لا يعرف الصلة بالله ولا يريد أن يعرفها، وأخرجتم المسلم من الإسلام ولم تدخلوه في المسيحية وبالتالي جاء النشء الإسلامي طبقا لما أراد له الاستعمار لا يهتم بالعظائم ويجب الراحة والكسل، فإذا تعلم فللشهوات، وإذا جمع فللشهوات، وإن تبوأ أسمى المراكز ففي سبيل الشهوات يوجد بكل شيء".⁽¹⁾

وغداة الاستقلال خرج المستعمر بجنده من أراضي البلدان الإسلامية مخلفا تركة سياسية واقتصادية وثقافية تركز للتبعية وعدم الاستقلالية المطلقة؛ إذ زرع صراعات مع بلدان الأمة الواحدة وخلف تعليما جامعا يدرس باللغات الأجنبية ولا يعترف بأهلية لغة الضاد لتدريس العلوم، وكون العديد من مدرسي كليات علوم التربية على تقديس النظريات التربوية المادية الغربية وتبنيها وإنكار أي إبداع للأمة الإسلامية في مجال التربية والتعليم.

إلا أن هذا الواقع التربوي لم يمنع من بروز مفكرين وباحثين قيضهم الله للبحث في تراثنا التربوي الإسلامي وتقديم ودراسة ما أبدعه أعلامه على مر التاريخ من فكر تربوي أصيل في خلفيته فريد في محتواه، وإن دراسة نشأة النظرية التربوية الإسلامية وتطورها خصوصا خلال القرون الهجرية الثلاثة الأولى ليسير في هذا الاتجاه الذي يثبت وجود نظرية تربوية إسلامية أصيلة ويفند

(1) جذور البلاء، عبدالله التل، بيروت: دار الإرشاد، (1390هـ/1971م)، (ص/ 275-276).

الأطروحات القائلة بانعدامها معرفاً بالإنتاجات القيمة للفكر التربوي الإسلامي في ميدان التربية والتعليم.

أهمية موضوع البحث ومبرراته:

لا شك أن العمل على دراسة نشأة النظرية التربوية الإسلامية وتطورها خلال القرون الهجرية الأولى مع تحديد حدودها ومعالمها له أهمية ومبررات عدة منها:

- تقديم إسهام في التعريف بالإنتاجات القيمة للفكر التربوي الإسلامي في ميدان التربية والتعليم.
- الإسهام في التأصيل للنظرية التربوية الإسلامية من خلال بيان نشأتها وتطورها خلال القرون الهجرية الثلاثة الأولى.
- إبراز ثراء الفكر التربوي الإسلامي عبر إبراز تعدد مدارس التربية وتنوع مقارباتها منذ مراحل بروزه الأولى.
- تنفيذ الأطروحات القائلة بعدم وجود نظرية تربوية إسلامية منبثقة من أصول المرجعية الإسلامية ومتفاعلة مع إشكالات العصر ومتطلباته، والإسهام في إثبات وجودها في الساحة التربوية -على غرار النظريات الغربية المهيمنة-، ذلك أن سيادة طرح غيابها يبرر الاستناد إلى النظريات التربوية الغربية المادية؛ وإن هذا ليعيد من المهام البحثية التي تقع على عاتق الباحثين التربويين لإحياء التراث التربوي الإسلامي؛ فالنظريات التربوية في كتب التراث هي عبارة عن أفكار تربوية مؤصلة متناثرة في متون المصادر والرسائل يجدر بأهل البحث العلمي جمعها ومعرفة تطورها حسب الزمن لبسط وبيان الإبداعات التي قدمتها خصوصاً في القرون الهجرية الأولى التي تأسست فيها بغية استثمارها في مناهجنا التعليمية المعاصرة.
- الكشف عن نظرية تربوية منبثقة من الفكر الإسلامي يبرز شمولية الدين الإسلامي باعتباره منهج حياة، ويرسخ أحقية المسلمين في اعتماد مناهج تعليمية تستند في جوهرها إلى شرعهم بدل استيراد مناهج مادية تعارض الهوية وقائمة على طرح نفي الصلة بين الشرع والتربية.

- تمكين فئة عريضة ممثلة في الأساتذة والطلبة والباحثين التربويين والمجالس والهيآت التعليمية والمراكز العلمية البحثية المختصة في التربية من التعرف على جزء من إسهامات الفكر التربوي الإسلامي في ميدان المعرفة التربوية والممارسة التعليمية.

إشكالية البحث وفرضياته:

يهدف البحث إلى الإجابة عن الإشكالية الآتية:

- أية دلالة يكتسيها مفهوم النظرية التربوية الإسلامية؟
- وكيف تطورت هذه النظرية خلال القرون الهجرية الثلاثة الأولى؟
- وما هي المدارس التربوية التي أنتجتها؟
- وإلى أي حد يمكن القول بوجود نظرية تربوية إسلامية قائمة؟

إن الطرق الموضوعي يفرض الانطلاق من وضع الفرضيات الهادية الآتية:

- النظرية التربوية الإسلامية هي نظرية تربوية تقوم على تمكين الفرد المسلم من كفايات معرفية ومهارية وقيمية عن طريق العملية التعليمية للرفي به إلى ما يرضي خالقه ويريده مجتمعه الصالح.
- تطورت النظرية التربوية الإسلامية خلال القرون الهجرية الثلاثة الأولى بفعل عوامل علمية واجتماعية وسياسية وأبدعت على مستوى مناهج التدريس ومستويات تعليمية عدة.
- أنتجت هذه النظرية مدارس تربوية عدة أبرزها المدرسة الفقهية والمدرسة الفلسفية والمدرسة الصوفية.
- النظرية التربوية الإسلامية نظرية تربوية ثابتة قائمة الأركان مستوفية الشروط تنهل من معين الوحي وتتفاعل مع الواقع مستفيدة من التطورات العلمية النفسية والاجتماعية والتكنولوجية.

أهداف البحث:

إن البحث يصبو إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التأصيل للنظرية التربوية الإسلامية بغاية إثباتها وتفنيد الادعاءات القائلة بانعدامها.
- بيان نشأتها وتطورها خلال القرون الهجرية الثلاثة الأولى.
- إبراز المدارس التربوية المتفرعة عنها.
- تقديم إسهام في التعريف بالإنتاجات القيمة للفكر التربوي الإسلامي في ميدان التربية والتعليم.

- إبراز أهلية النظرية التربوية الإسلامية للاعتماد في مناهجنا التعليمية.

الدراسات السابقة:

بناء على اطلاعي وبحثي وقفت عند دراسات سابقة لامست جانبا من الموضوع المطروح، أولها كتاب "تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية: دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية" للدكتور ماجد عرسان الكيلاني،⁽¹⁾ وعرض فيه صاحبه تطور الأفكار التربوية عبر القرون عند مفكري الإسلام واتجاهاتها مركزا على دراسة تطور المفهوم.

أما الدراسة الثانية فتتمثلت في "معالم بناء نظرية التربية الإسلامية" للدكتور مقداد يالجن،⁽²⁾ وتطرق إلى دراسة التربية الإسلامية وأصولها وأبعادها، وتحدث عن النظرية التربوية الإسلامية من حيث أصولها وضوابطها وفلسفتها ومقوماتها. لكن لم يبرهن على وجود هذه النظرية وفق الشروط العلمية.

فيما تجسدت الدراسة الثالثة في "النظرية الإسلامية في التربية والتعليم" للدكتورة جميلة علم الهدى،⁽³⁾ والتي تناولت فيها بإسهاب مباحث فلسفية من قبيل علم الوجود والأكسيولوجيا غطت جل مباحث الجزء الأول من الدراسة كما تناولت اتجاهات وأهداف ومبادئ التربية والتعليم في الإسلام.

وكانت الدراسة الرابعة ممثلة في "النظرية التربوية الإسلامية: النسق التكويني الكلي" للدكتور عدنان خطاطبة،⁽⁴⁾ وقد عرض مفهوم النظرية التربوية الإسلامية ومصادرها وخصائصها وتكوينها التأسيسي.

(1) تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية: دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية، ماجد عرسان الكيلاني، بيروت: دار ابن كثير، المدينة المنورة: مكتبة دار التراث، (1405هـ/1985م).

(2) معالم بناء نظرية التربية الإسلامية، مقداد يالجن، عمان، مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، تحرير فتحي ملكاوي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، (1411هـ-1991م).

(3) النظرية الإسلامية في التربية والتعليم، جميلة علم الهدى، تعريب: عباس صافي، مراجعة: حسين صافي، بيروت، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، (2011م)، ج1، ج2.

(4) النظرية التربوية الإسلامية، النسق التكويني الكلي، عدنان خطاطبة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، (2020م).

أما الدراسة الخامسة التي وقفت عندها فهي للدكتور عبدالحليم مهورباشة، ومنشورة بمجلة إسلامية المعرفة تحت عنوان: "نقد الأسس الفلسفية للنظريات التربوية الغربية: نحو نظرية تربوية إسلامية"⁽¹⁾، وتضمنت تحديدا للأسس الفلسفية التي بنيت عليها النظريات التربوية الغربية كما طرحت جملة من الشروط التأسيسية للنظرية التربوية الإسلامية.

والملاحظ أن هاته الدراسات السابقة القيمة قد أغنت جوانب بحثية مرتبطة بالنظرية التربوية الإسلامية، إلا أنها ركزت على جوانب مفهومية أو تاريخية صرفة أو فلسفية ولم تعتمد إلى البرهنة على وجود النظرية التربوية الإسلامية وإثباتها بطريقة علمية قائمة على بيان توفرها على الشروط العلمية من قبيل المسلمات والاتساق الداخلي والانسجام بين المفاهيم المحورية والقابلية للاختبار والتعبير عن جملة من الحقائق التجريبية والقدرة على تفسير الوقائع الماضية والحالية وحتى المستقبلية، وهذا مما يسعى للقيام به هذا المقال بإثبات استيفائها للشروط العلمية خلال مرحلة النشأة والقرون الثلاثة الهجرية الأولى.

خطة البحث:

إن اختيار دراسة النظرية التربوية الإسلامية خلال القرون الثلاثة الأولى لم يكن من قبيل الصدفة، وإنما كان لحاجة اقتضتها الضرورة البحثية تمثلت في كون مرحلة القرون الهجرية الثلاثة الأولى مرحلة تأسيسية استوفت فيها النظرية التربوية الإسلامية أركانها وندرت الدراسات البحثية حولها، فضلا عن أنه يتعذر وفقا لمعايير البحث العلمي الإحاطة بتاريخ النظرية التربوية الإسلامية وتطورها منذ تأسيسها إلى زمننا المعاصر في مقال بحثي واحد.

من منطلق تحقيق القول فيما سبقت الإشارة إليه في الفرضيات نфия أو إثباتا أو تعديلا انتهجت خطة بحث تتكون من محاور كبرى أصلية وفرعية كانت الأصلية الكبرى منها وفق الآتي: مقدمة: تضمنت أهمية موضوع البحث ومبرراته وإشكاليته وأهدافه والدراسات السابقة حوله وخبطته ومنهجه.

(1) نقد الأسس الفلسفية للنظريات التربوية الغربية: نحو نظرية تربوية إسلامية، عبدالحليم مهورباشة، مجلة إسلامية المعرفة: مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، السنة: 22، ع: 87، (1438هـ-2017م).

المبحث الأول: النظرية التربوية الإسلامية: المفهوم ومعالم البناء

المبحث الثاني: تشكل وتطور النظرية التربوية الإسلامية خلال القرنين الأول والثاني الهجريين

المبحث الثالث: ازدهار النظرية التربوية الإسلامية خلال القرن الثالث الهجري والمدارس الفقهية

المتفرعة عنها

خاتمة: تضم خلاصات وتوصيات.

منهج البحث:

لتحقيق هدف هذه الورقة البحثية والإجابة عن إشكالياتها وتمحيص فرضياتها اعتمدت منهجا مركبا مكونا من الاستقراء والوصف والتحليل؛ فاعتمدت الأول في تتبع المادة العلمية المتناثرة في كتب التراث التربوي الإسلامي وكل ما له صلة به، وارتكزت إلى الثاني في وصف نشأة النظرية التربوية الإسلامية وتطورها وبسط معالمها، فيما ارتكنت إلى الأخير في تصنيفها وتحليلها والبرهنة على وجودها بغية استنباط ما يحقق هدف هذه الورقة ويحجب عن إشكالياتها. والحق جل في علاه أسأل أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، فهو سبحانه من وراء القصد، وهو يهدي السبيل.

المبحث الأول: النظرية التربوية الإسلامية: المفهوم ومعالم البناء

المطلب الأول: مفهوم النظرية التربوية الإسلامية:

النظرية لغة من النظر، حيث ورد في مادة "نظر" من معجم مقاييس اللغة: «النون والطاء والراء أصل صحيح يرجع فروعه إلى معنى واحد وهو تأمل الشيء ومعاينته، ثم يستعار ويتسع فيه، فيقال: نظرت إلى الشيء انظر إليه، إذا عاينته»⁽¹⁾ وكلمة التربية مأخوذة من التربية المشتقة من "رب"، ولغة عرفها ابن منظور في مادة "رب" بأنها: «الإصلاح: رب الشيء إذا أصلحه»⁽²⁾ والإصلاح قد لا يقتضي الزيادة، وإنما التعديل والتصحيح.

ومن حيث الاصطلاح عرف قاموس المنهل التربوي النظرية التربوية بأنها: «نسق من المفاهيم والمعارف والنماذج يتصف بالصلاحية، موضوعه هو من جهة المساهمة في تطوير التربية، ومن جهة أخرى المساعدة على تفسير الظواهر التربوية والتنبؤ بها»⁽³⁾.

وعرفها كذلك بكونها: «مجموعة من المصطلحات والافتراضات، والمنشآت العقلية الأخرى المترابطة منطقياً، والتي تمثل نظرية نظامية إلى الظواهر التربوية، والنظرية التربوية تصف الظاهرة (أو الظواهر)، وتنبأ بها وتشرحها، كما أنها تخدم كسياسة لتوجيه العمل، واتخاذ القرار»⁽⁴⁾.

وقد عرفها عدنان خطاطبة بكونها "منظومة المبادئ والمفاهيم الثابتة، والحقائق الكلية والجزئية المتسقة المستمدة من مصادرها المعتمدة، التي تعمل على ضبط العمل التربوي وتنميته، وتوجيهه وتفسير نتائجه" ⁽⁵⁾ فيما عرفت من قبل الدكتور مقداد يالجن بقوله: "هي جملة من

(1) معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا، ت: عبدالسلام محمد هارون، لبنان: دار الفكر للطباعة والنشر، (1979م)، ج 5، مادة "نظر"، (ص/ 444).

(2) لسان العرب، ابن منظور، بيروت: دار صادر للنشر، (د. ت)، ج 1، مادة "رب"، (ص/ 401).

(3) المنهل التربوي-معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، عبدالكريم غريب، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية الدار البيضاء، (2006م)، ج 2، (ص/ 957).

(4) المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج 2، (ص/ 957).

(5) الأصل العقدي للتربية الإسلامية، عدنان مصطفى خطاطبة، أريد، دار الكتاب الثقافي، (1432هـ-2011م)، (ص/ 207).

المفاهيم التربوية التي تقوم على مجموعة من المرتكزات الفلسفية أو الدينية أو الاجتماعية أو جميعها، مع المعطيات الثقافية والعلمية، ومجموعة من الأهداف التي يمكن في ضوئها تفسير كل العمليات التربوية المنظمة نظريا ومنهجيا ونظاميا".⁽¹⁾

يعرف الدكتور ماجد عرسان الكيلاني النظرية التربوية قائلا: «اتسع مفهوم النظرية التربوية لتعني التخطيط المسبق الشامل لما يراد أن يكون عليه إنسان العصر من معلومات، وما يتقنه من مهارات، وما يتصف به من قيم وعادات واتجاهات». ⁽²⁾ كما قدم لها تعريفا ثانيا بقوله: «النظرية التربوية تمثل من ناحية أخرى الصورة التي يرغب المجتمع القائم لأطفاله وناشئته أن يقيموا مجتمع المستقبل عليها، والسعادة التي يتمتعون بها، والأساليب التي تستعمل في إعداد الجيل الناشئ ليكونوا أعضاء فعالين في مجتمعهم الذي ينتمون إليه». ⁽³⁾

من خلال التأمل وتدقيق النظر في التعاريف السابقة يتضح أن النظرية التربوية تعمل على إعداد النموذج الفاعل في المجتمع معرفيا ومهاريا وسلوكيا وأخلاقيا وفق معايير وحاجات ذلك المجتمع، وبالتالي فهي تتأسس على:

- فلسفة المجتمع.
- أهداف المجتمع.
- حاجيات المجتمع.

كما نخلص إلى أن النظرية التربوية تضم عنصرا أساسيا مجسدا في نظرية التعلم، إذ لا يمكن تصور نظرية تربوية دون تقديم تصور عن العملية التعليمية التعلمية التي تعتبر الإطار التطبيقي للنظرية التربوية، والتي تجيب عن الإشكال التالي: **كيف يتعلم المتعلم؟**

ولكي تجيب نظرية التعلم عن هذا الإشكال يتوجب أن تكون هذه النظرية منسجمة مع النظرية التربوية ليتحقق اتساقها الداخلي والخارجي، ومن ثم فلتحديد دلالات مفهوم النظرية التربوية الإسلامية وجب تحديد الآتي:

- التربية الإسلامية.

(1) معالم بناء نظرية التربية الإسلامية، ج2، (ص/ 397-398).

(2) النظرية التربوية: معناها ومكوناتها، ماجد عرسان الكيلاني، موقع الألوكة الاجتماعية:

<https://www.alukah.net/social/0/8854> (وثق بتاريخ: 2021/09/01م).

(3) تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، (ص/ 19).

- فلسفة التربية الإسلامية.

- حاجيات المجتمع الإسلامي: الثابت والمتغير.

- نظرية التعلم في التصور الإسلامي.

أ. مفهوم التربية الإسلامية:

التربية من حيث الدلالة اللغوية عرفها ابن منظور ضمن مادة "رب" بـ "الإصلاح: ربا الشيء إذ أصلحه، والإصلاح قد لا يقتضي الزيادة، وإنما التعديل والتصحيح".⁽¹⁾

وفي الاصطلاح التربوي هي «طريقة لإعداد المرء إعدادًا صحيحًا وصالحًا ومتميزًا بسلوكه الفكري والإنساني، وبقدرته على الوصول إلى مصادر المعرفة، وتوظيفها لحل مشاكله ومشاكل مجتمعه». ⁽²⁾

أما التربية الإسلامية فقد عرفها الدكتور مقداد يالجن بأنها «إعداد المسلم إعدادًا كاملاً من جميع النواحي في جميع مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة في ضوء المبادئ والقيم وطرق التربية التي جاء بها الإسلام». ⁽³⁾

ب. فلسفة التربية الإسلامية:

إن مصطلح فلسفة التربية الإسلامية هو من المصطلحات اللغوية الدخيلة في القاموس اللغوي الإسلامي، نظرا لكون مصطلح "الفلسفة" مصطلحا يونانيا يفيد في أصوله اللغوية "محبة الحكمة"، الشيء الذي جعل الفلاسفة المسلمين يبحثون له عن سند في الثقافة الإسلامية فاستدلوا بأدلة عديدة منها قول الحق سبحانه: ﴿وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا﴾ [البقرة: 269]، ولكن المفهوم الاصطلاحي للفلسفة المتعارف عليه يتجسد في "البحث عن الحق" أو العلم الذي يبحث في ثلاثة مباحث أو المشكلات الرئيسة الثلاث المتمثلة في مشكلة الوجود، ومشكلة المعرفة، ومشكلة القيم.

وإضافة مصطلح التربية للفلسفة في تركيب وصفي يجعلنا نقول إن الفلسفة التربوية تحاول البحث في المشكلات المرتبطة بالمجال التربوي؛ أي نقد العملية التربوية وتعديلها وتقويمها لتناسب حاجيات المجتمع وتحقيق تطلعاته، وبالتالي فلسفة التربية الإسلامية تنطلق من نقد العملية التربوية

(1) لسان العرب، ج1، مادة "رب"، (ص/ 401).

(2) معجم مصطلحات التربية والتعليم، ميشال جرجس، بيروت: دار النهضة العربية، (1426هـ/2005م)، (ص/ 162).

(3) جوانب التربية الإسلامية الأساسية، يالجن، مقداد، الرياض: دار الهدى للنشر والتوزيع، (1409هـ)، (ص/ 20).

وتقومها وفق مرجعية إسلامية متمثلة أساسا في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وهذا ما يجعلنا نرتضي التعريف الذي قدمه الدكتور ماجد عرسان الكيلاني في قوله: «فلسفة التربية الإسلامية: يقصد بها صورة الإنسان الذي تتطلع التربية الإسلامية إلى إيجاد المجتمع التي تعمل على إخراجها في ضوء علاقة كل منهما بالخالق والكون والحياة والإنسان»⁽¹⁾.

ت. حاجيات المجتمع الإسلامي: الثابت والمتغير:

لا يمكن تحديد حاجيات مجتمع ما إلا من خلال معرفة طبيعة هذا المجتمع، ومرجعياته العقدية، وتنظيماته الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية وارتباطه فيما بينها لاستيعاب حاجاتها وتحقيق الاكتفاء، كما لا يمكن تحديد هذه الحاجيات، إلا من خلال دراسة الذات الإنسانية المسلمة في إطار النظرية التربوية الإسلامية.

د. نظرية التعلم في التصور الإسلامي:

إذا كانت نظرية التعلم تحاول الإجابة عن إشكالية: كيف يتعلم المتعلم؟ فهي ضمنا تنطلق من مسلمات أيديولوجية حول الذات الإنسانية، هل هي ذات منتجة للمعرفة؟ أم مستهلكة لها؟ هل هي ذات مفكرة أم لا؟ فهذه الأسئلة التي تتأسس عليها نظرية التعلم تنطلق من مرجعيات مختلفة، أبرزها المرجعية الدينية التي يتأسس عليها مجتمع ما؛ فعلى سبيل المثال لا يمكن أن نعلم مجتمعا إسلاميا بنظرية تنطلق من فكرة "الإنسان كائن غير مفكر"، في حين المرجعية الدينية التي تتأسس عليها هذا المجتمع تؤكد على كون الإنسان ذاتا مفكرة باحثة عن المعلومة، ومن ثم فنظرية التعلم التي ستلي حاجات المجتمع ينبغي أن تكون منسجمة مع معتقداته.

أما النظرية التربوية الإسلامية فقد عرفت بكونها "مجموعة من التصورات والمفاهيم والأفكار والأهداف والأحكام والقيم ذات الحد الأقصى من التجريد والعمومية المرتبطة بإعداد الإنسان المسلم حسب الأصول الإسلامية، وفي ضوءها يمكن تفسير العمليات التربوية الإسلامية وتبريرها وتقومها، اعتبارا من أسسها ومناهجها وأساليب ووسائل تحقيقها وتنفيذها"⁽²⁾. كما يرى بشير التوم أنها "مجموعة مترابطة من المبادئ والقواعد والمفاهيم التربوية المستمدة من القرآن الكريم

(1) تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، (ص / 21).

(2) المصدر السابق، (ص / 399).

والسنة المطهرة والتي هي بمثابة الأساس المتين والذي يقوم عليه البناء التربوي الصالح".⁽¹⁾ فيما ذهب خطاطبة إلى كونها "منظومة المعارف الإسلامية المستمدة من المصادر الشرعية الرئيسية والثانوية، ذات التأثير الفعال والعلاقة الواضحة بكل مسارات العمل التربوي، الفكرية والتطبيقية بناء وتوجيها وضبطا وتفسيرا وتطويرا".⁽²⁾ وبناء على ما سبق، يمكن تعريف النظرية التربوية الإسلامية بأنها "نسق من المفاهيم والمعارف والنماذج تعمل على إعداد الإنسان معرفيا ومهاريا وقيميا وفق الأصول الإسلامية المحددة لخلافة الحق سبحانه في أرضه".

المطلب الثاني: معالم بناء النظريات التربوية:

لنجيب عن السؤال المتمثل في كيفية بناء النظريات التربوية لابد من التمييز ابتداء بين الفكر التربوي الإسلامي والنظرية التربوية الإسلامية، وتحديد العلاقة بينهما. إن الدارس للمؤلفات التي ألقت خصيصا لدراسة الفكر التربوي بشكل عام ككتاب "في الفكر التربوي الإسلامي" للدكتور لطفي بركات أحمد وكتاب "اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي" للدكتور سعيد إسماعيل علي وغيرها من الكتب التي عنيت بدراسة الفكر التربوي الإسلامي تأصيلا لا تقعيًا (أي دون التقيد بدراسة اتجاه معين منها أو مفكر ما أو منهج معين) يجد أنها اهتمت بدراسة أصول هذا الفكر، وعرض آراء المفكرين في بعض المسائل التربوية، مما يجعلها مؤلفات تواترت ضمنيا في تحديد مفهوم الفكر التربوي بكونه "الآراء التربوية التي أسهم بها العلماء في حل المشاكل التربوية على اختلاف توجهاتهم".

أما مفهوم النظرية التربوية فقد عرفت في قاموس المنهل التربوي بكونها: «مجموعة من المصطلحات والافتراضات والمنشآت العقلية الأخرى، المترابطة منطقيا والتي تمثل نظرية نظامية إلى الظواهر التربوية، والنظرية التربوية تصف الظاهرة أو الظواهر، وتتنبأ بها وتشرحها، كما أنها تخدم كسياسة لتوجيهها لعمل، واتخاذ القرار»⁽³⁾ وعند استحضار التعاريف السابقة للنظرية التربوية يتضح

(1) مكانة فلسفة التربية في النظرية التربوية الإسلامية، بشير الحاج التوم، عمان: مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، تحرير: فتحي ملكاوي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، (1411هـ-1991م)، ج2، (ص 330).

(2) الأصل العقدي للتربية الإسلامية، (ص 209).

(3) المنهل التربوي-معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، (ص/957).

أن العلاقة التي تحكم الفكر التربوي بالنظرية التربوية تتجسد في كون هذه الأخيرة ترتقي بالآراء التربوية إلى الدرجة العلمية، وتقديمها في قالب منظم ومحكم يتوفر على الشروط العلمية التي بها يمكن الحكم على وجود النظرية وهي:

-المسلمات.

-الاتساق الداخلي.

-الانسجام بين المفاهيم المحورية.

-القابلية للاختبار.

-التعبير عن جملة من الحقائق التجريبية.

-القدرة على تفسير الوقائع الماضية والحالية وحتى المستقبلية.⁽¹⁾

هذه الشروط ستكون معيارا نحكم به على الفكر التربوي الإسلامي لإبراز حقيقة مدى توفر تراثنا التربوي الإسلامي على نظريات تربوية أصيلة في المبحث الموالي.

المبحث الثاني

تشكل وتطور النظرية التربوية الإسلامية خلال القرنين الأول والثاني الهجريين

إن استحضار الأسس التي تشكلت بفعلها النظرية التربوية الإسلامية تسوقنا للحديث عن الأصول الأولى لهذه النظرية المتمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة المطهرة، فهما المصدران الأولان للذان رسخا الفلسفة التربوية الإسلامية، وسطرا أولى المبادئ التربوية من خلال عرضهما للمسلمات التالية:

-الإنسان كائن وهبه الله تعالى العقل والحواس لتحصيل المعرفة اللازمة للتعرف على عالمه وعلى خالقه لقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ مَكَّنَّاهُمْ فِيمَا إِنْ مَكَّنَّاكُمْ فِيهِ وَجَعَلْنَا لَهُمْ سَمْعًا وَأَبْصَارًا وَأَفْئِدَةً﴾ [الأحقاف: 26]

-الإنسان مفكر يشتغل على المعلومات الواردة لقوله تعالى: ﴿أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ (١٧) وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ (١٨) وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ (١٩) وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ (٢٠) فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ (٢١) لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُصَيِّرٍ﴾ [الغاشية: 17-22]

(1) منهجية التعليم في مقدمة ابن خلدون، حسن بجا، مجلة فكر ونقد، ع 81، (شتنبر 2006م)، (ص/ 106).

- التربية والتعليم هما وسيلتان مهمتان لإعداد الفرد للحياة، وينبغي أن توافق التصور الديني للحياة لقوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ [العلق: 1-5].

- أهمية قرن العلم بالعمل لترسيخه في النفس وإظهار ثمرته في المجتمع وغيرها من المسلمات التي أقرها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، التي على إثرها برز الإشعاع الأول لظهور نظريات تربوية إسلامية في القرن الأول من خلال محاولة اجتهد العلماء في الفروع التي سمح القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة بالاجتهاد فيها، بما يخدم ويوافق حاجات العصر وتطلعاته، وتعكس الفلسفة الإسلامية عن ماهية الإنسان وعلاقته بخالقه وعالمه.

لقد واجه المسلمون في القرن الأول الهجري مهمة جسيمة متمثلة في نشر الإسلام خارج الحدود الجغرافية التي يعيشون فيها، مما جعلهم يقفون على أمرين هما:

- مضمون الرسالة التي ينبغي أن تنشر.
- كيفية تبليغ الرسالة والفئة المعنية بها.

وهذان الأمران جعلاً من المسؤولين في المجتمع الإسلامي في هذا القرن المتمثلين في الخلفاء الراشدين رضوان الله عليهم أمام مهمة وضع برنامج تكويني⁽¹⁾ - بالاصطلاح المعاصر - متكامل لتحقيق استقرار المجتمع الإسلامي، وتوسيعه من خلال تعليم المسلمين ونشر الإسلام، فنجد عمر بن الخطاب رضي الله عنه قد قام بتكليف عشرة أشخاص (مدرسين) لتفقيه أهل البصرة، كان منهم عبدالله بن المغفل المزني، وأبو موسى الأشعري، وعمران بن حصين الأسلمي، وغيرهم من الصحابة والتابعين الذين نشد فيهم عمر بن الخطاب الكفاءة العلمية.

كما قام الخلفاء الراشدون في فترة حكمهم بتحبيب العلم للمسلمين، والنصح به، وتعيين الأشخاص الأكفاء علمياً لتعليم العامة منهم، ويصور الدكتور ماجد عرسان الكيلاني هذا الحراك التربوي بقوله: «واقفى عثمان بن عفان نفس السياسة فعمل على جمع القرآن الكريم وإرسال نسخ منها إلى كل مصر لتسهيل مهمة المعلمين والموفدين إليه، ومثله علي بن أبي طالب الذي

(1) هو خطة عامة للتكوين، تشمل مواصفات المترشحين وأهدافاً لتكوين ومضامينه ووسائله والمواصفات المتوقعة على مستوى نتائجه، ويشتمل برنامج التكوين على الدروس النظرية والأنشطة التطبيقية والوحدات التكوينية وأدوات التقييم. (المنهل التربوي-معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية)، ج2، (ص/780).

شارك بنفسه في التعليم وحض الناس على الإقبال عليه، ومن وصاياه في ذلك (العلم خير من المال، لأن المال تحرسه والعلم يحرسك، والمال تفنيه النفقة، والعلم يزكو على الإنفاق، والعلم حاكم والمال محكوم، والعلماء باقون ما بقي الدهر)، وكان يوصي المعلمين أن يطبقوا ما يعلمون، لأنهم بذلك يجذبون من حولهم للتعليم. ومضى الأمويون على نفس السياسة وخاصة زمن عمر بن عبدالعزيز الذي أجرى العطاء للعلماء وأرسلهم إلى البداية ليعلموا الناس، وكتب إلى الولاة يأمرهم بإجراء الرواتب على المعلمين (لئلا يشغلهم شيء عن تلاوة القرآن وما حملوا من الأحاديث)، وكان يرى أن على الإنسان أن يسعى ليكون عالماً، فإن لم يستطع فليكن متعلماً، وإن لم يستطع فليحب العلماء، فإن لن يستطع فلا ييغضهم»⁽¹⁾.

فهذه الإرادة القوية التي اتصف بها هؤلاء الخلفاء في نشر العلم بين المسلمين، لم تكن نتيجة رغبة في نشر العلم والعمل بوصايا الرسول صلى الله عليه وسلم فيطلب العلم وتحريه فحسب، وإنما كان نتيجة الحراك الاجتماعي الذي ظهر في المجتمع الإسلامي بفعل توسعه جغرافياً وثقافياً وتلاقحه مع ثقافات أخرى، فكانت المادة المعرفية التي عمد هؤلاء الخلفاء إلى تدريسها للمسلمين نتيجة حاجات مجتمعاتهم؛ فأول محتوى معرفي اهتم به الخلفاء الراشدون بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم كان القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، إذ بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم وقيام المجتمع الإسلامي بفريضة الجهاد للدفاع عن دينه في حروب الردة وغيرها أدى هذا إلى مقتل العديد من القراء، الشيء الذي جعل سيدنا عثمان بن عفان يبادر إلى العمل على جمع القرآن الكريم، فالخلفاء الراشدون في هذه الفترة إلى جانب تحديدهم لهذا المحتوى التعليمي قاموا بتنويع طرق تدريسه.

لقي القرآن الكريم في هذه الفترة عناية من حيث تفسيره وتدارسه بين المسلمين، مما جعل الصحابة والتابعين الذين اهتموا بتفسيره وتقريبه للناس يعتمدون على مناهج علمية شبيهة بالمناهج التي نعرفها اليوم، بل هذه المناهج التي اعتمدها هؤلاء المسلمون كانت من وحي القرآن الكريم؛ فالمنهج الاستقرائي والاستنباطي اللذان اعتمدهما الصحابة والتابعون بعدهم في تفسير الآيات الكريمة لم تكن إلا نتيجة طبيعة البناء الداخلي الذي يميز القرآن الكريم؛ إذ ورود بعض معاني الآيات في آيات أخرى جعل من المفسرين يعتمدون المنهج الاستقرائي لاستقراء معاني بعض الكلمات حسب ورودها في السياق الذي أتت به، فعلى سبيل المثال لما سئل الرسول صل الله

(1) تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، (ص/ 28-29).

عليه وسلم عن معنى الظلم في الآية الكريمة: ﴿وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ﴾ [الأنعام: 82] أجاوبهم صلى الله عليه وسلم بقوله تعالى: ﴿إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ﴾ [لقمان: 13]، كما أدت خاصية الآية القرآنية المتمثلة في ربط العلم بالعمل ودعوتها للتفكير والتدبر وترك مجال لاجتهاد العلماء المسلمين - بعدما لم يفسر القرآن الكريم كله في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم - إلى جعل علماء المسلمين يعتمدون على المنهج الاستنباطي، وهذه المناهج التي اعتمدها العلماء في تفسير القرآن الكريم أصيلة وليست من وحي تأثر المسلمين بالمنهج الأرسطاليسي، بل هو مما فرضه ديننا منهجيا بطريقة تدريس القرآن وتدارسه في هذه الحقبة، فعن عبدالله بن مسعود رضي الله عنه قال: " كُنَّا إِذَا تَعَلَّمْنَا مِنَ النَّبِيِّ ﷺ عَشْرَ آيَاتٍ مِنَ الْقُرْآنِ، لَمْ نَتَعَلَّمْ مِنَ الْعَشْرِ الَّتِي نَزَلَتْ بَعْدَهَا حَتَّى نَعْلَمَ مَا فِيهِ. قِيلَ لَشَرِيكَ: مِنَ الْعَمَلِ؟ قَالَ: نَعَمْ " (1).

فقد كان تدريس القرآن يتنوع بين الطريقة الاستنباطية والتلقينية دون الاختصار على طريقة واحدة، كما اهتم المسلمون في هذه الفترة بالأساليب التربوية في تدريس القرآن الكريم ولم تكن دراستهم له دفعة واحدة، وإنما اعتمدوا أسلوب التدرج؛ فعن يونس بن يزيد قال: قال لي ابن شهاب: يا يونس، لا تكابر العلم، فإن العلم أودية، فأيتها أخذت فيه قطع بك قبل أن تبلغه، ولكن خذه مع الأيام والليالي، ولا تأخذ العلم جملة، فإن من رام أخذه جملة ذهب عنه جملة، ولكن الشيء بعد الشيء مع الليالي والأيام" (2).

وإلى جانب هذا المبدأ التربوي، نجدهم اعتمدوا على مبدأ التشويق في تدريس القرآن الكريم وتدارسه تفاديا للوقوع في السآمة، حيث أخرج الإمام البخاري في صحيحه: "كَانَ عَبْدُ اللَّهِ يُذَكِّرُ النَّاسَ فِي كُلِّ خَمِيسٍ فَقَالَ لَهُ رَجُلٌ: يَا أَبَا عَبْدِ الرَّحْمَنِ لَوَدِدْتُ أَنَّكَ ذَكَّرْتَنَا كُلَّ يَوْمٍ؟ قَالَ: أَمَا إِنَّهُ يَمْنَعُنِي مِنْ ذَلِكَ أَنِّي أَكْرَهُ أَنْ أُمَلِّكُمْ، وَإِنِّي أَخَوَلُّكُمْ بِالْمَوْعِظَةِ، كَمَا كَانَ النَّبِيُّ ﷺ يَتَخَوَّلُنَا بِهَا، مَخَافَةَ السَّامَةِ عَلَيْنَا" (3).

(1) رواه الحاكم في المستدرک علی الصحیحین، کتاب "فضائل القرآن، باب "ذكر فضائل سور وآي متفرقة"، (2073).

(2) جامع بیان العلم وفضله، ابن عبد البر، نشر دار ابن الجوزي الدمام، (1994م)، ج1، (ص/ 431).

(3) رواه الإمام البخاري في صحيحه، كتاب "العلم"، باب "من جعل لأهل العلم أياما معلومة"، (70).

ونفس الأمر بالنسبة للحديث النبوي الشريف الذي لقي عناية من قبل الصحابة رضوان الله عليهم في هذه الفترة، حيث ظهرت أساليب متعددة في حفظ الحديث النبوي الشريف نتيجة طبيعة المتن الحديثي والأحوال الاجتماعية آنذاك، فظهرت أساليب تعليمية منها:

- **أسلوب الرواية:** ويقصد بها ما يرويه العالم المحدث لطلابه من الأحاديث النبوية الشريفة.

- **أسلوب المذاكرة:** وهو أسلوب نصح به علي بن أبي طالب رضي الله عنه طلبته بقوله: "تذكروا هذا الحديث، فإنكم إن لم تفعلوا يدرس".⁽¹⁾

- **أسلوب السؤال:** وهو أسلوب أصيل اعتمدوه كثيرا لمعرفة أمور دينهم وطلب العلم به، فعن ابن مسعود قال: "زيادة

العلم الابتغاء، ودرك العلم السؤال، فتعلم ما جهلت، واعمل بما علمت".⁽²⁾ ويقول الدكتور ماجد العرسان الكيلاني عن هذا الأسلوب التدريسي: "ولئن ارتبط أسلوب الرواية والمذاكرة بالحفظ والاستظهار فإن أسلوب السؤال قد ارتبط بالفهم والتأويل وحسن الابتكار".⁽³⁾ فالرواية في بدايتها قبل ظهور الوضع والتدليس ونضج المنهج التاريخي لعلم الحديث النبوي الشريف وكذلك العرض يستدعي حفظ الحديث واستظهاره، أما أسلوب السؤال ينتج لتساؤل انقذح في ذهن المتلقي فيستفسر عنه، حينها ينتقل المتلقي من مرحلة اكتساب المعلومة إلى مرحلة العمل عليها ومعالجتها. وأسلوب الرواية على سبيل المثال انطلق من المنهج التاريخي الذي أفرزه علم الجرح والتعديل؛ إذ طالب الحديث لا يكتفي بطلبه، وإنما عليه أن يتقصى الشيوخ التقاة الذين لم يجرحوا، ولا شك هذا التقصي كان يرافقه المنهج التاريخي الذي يبحث في سيرة هؤلاء الشيوخ كما تظهر الكتب المختصة في علم الرواية، وما يظهر في أسلوب المذاكرة من اعتماد طلبة الحديث وشيوخهم المنهج الاستنباطي والحواري لدراسة المتن الحديثي، ولعل هذه الأساليب التي ظهرت لم تكن نتيجة طبيعة النص الحديثي فقط، وإنما كانت كذلك نتيجة الحراك الاجتماعي في هذه الفترة كما أشير سابقا؛ حيث أدى إقبال المسلمين على دراسة الحديث النبوي الشريف وحمائته من التدليس - بسن عدة شروط ينبغي أن يتصف بها الحديث ليتم قبوله - إلى تنويع الدرس الحديثي.

(1) جامع بيان العلم وفضله، ج1، (ص/ 443).

(2) المصدر السابق، ج1، (ص/ 374).

(3) تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، (ص/ 80).

إلى جانب هذه الأساليب التربوية التي فرضها عصرهم، نجدهم اعتمدوا كذلك على بعض المبادئ البيداغوجية، حيث اتفقوا على أهمية التعلم في الصغر، فعن عبدالله بن مسعود قال: "تعلموا، فإن أحدكم لا يدري متى يختل إليه".⁽¹⁾ وكذلك مخاطبة الناس حسب أفهامهم، فعن ابن مسعود قال: "ما أنت بمحدث قومًا حديثًا لا يبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة".⁽²⁾

كما سنوا في هذه الفترة آدابًا ينبغي أن يتوفر عليها العالم والمتعلم، إذ قالوا: ينبغي على العالم أن يكون ميسرًا على عقول المتعلمين؛ فعن هشام بن عروة قال: "قال أبي: ما حدثت أحدًا بشيء من العلم قط لم يبلغه (عقله) إلا كان ضلالًا عليه".⁽³⁾ كما اشترطوا التواضع للعالم والمتعلم كما أمر بذلك عمر بن الخطاب رضي الله عنه في قوله: "تعلموا العلم وعلموه للناس، وتعلموا له الوقار والسكينة، وتواضعوا لمن علمتهم منه ولمن علمتموه، ولا تكونوا جبابرة العلماء، فلا يقوم جهلكم بعلمكم".⁽⁴⁾ وعن ميمون قال: "لا تمار من هو أعلم منك، فإن ماريته خزن عنك علمه ولم يبال ما صنعت".⁽⁵⁾

وهذه المبادئ التي اعتمدها المسلمون في هذه الفترة، كانت مبادئ أصيلة مستنبطة من الإرث التربوي الذي تركه النبي صلى الله عليه وسلم من أحاديث شريفة عن فضل العلم وتعلمه وتعليمه والآداب المؤطرة له، وتعد الأسس الأولى التي ستبنى عليها النظرية التربوية الإسلامية الأصيلة.

يعتبر قرن التابعين بداية تحول جذري في المجتمع والفكر الإسلامي نتيجة الحراك العلمي الذي عرفه هذا العصر، فالتوسع الجغرافي الذي عرفه العالم الإسلامي نتيجة الفتوحات أدى إلى نقل بعض الثقافات وترجمتها والاشتغال عليها، أبرزها الفلسفة اليونانية التي اتصل بها المسلمون منذ القرن الأول عن طريق "اتصالهم بآباء الكنيسة في الشام وما بين النهرين في أديرتهم وكنائسهم

(1) جامع بيان العلم وفضله، ج1، (ص/ 367).

(2) المصدر السابق، ج1، (ص/ 539).

(3) المصدر السابق، ج1، (ص/ 539).

(4) جامع بيان العلم وفضله، ج1، (ص/ 542).

(5) المصدر السابق، ج1، (ص/ 518).

ونقاشهم لعقائد المسيحيين".⁽¹⁾ والتي ازدهرت بفضل العباسيين في هذا القرن بشكل كبير، مما سيجعل بعض علماء المسلمين يتأثرون بالمنطق الأرسطاليسي الذي سيؤثر في بعض المناهج العلمية، والتي بدورها ستؤثر في العملية التعليمية التعلمية كما سنرى، كما أدى هذا الانفتاح الثقافي وتوسع رقعة الإسلام إلى ظهور مستجدات اجتماعية مختلفة، مما مهد ظهور المدارس الفقهية التي حاولت الاستجابة لحاجيات مجتمعاتها، ومن أشهرها المذاهب الأربعة التالية:

1- المذهب الحنفي للإمام أبي حنيفة النعمان (80-150هـ): نشأ بالكوفة، واشتهر بجمعه بين الأصول النقلية والعقلية.

2- المذهب المالكي للإمام مالك بن أنس (93-179هـ): الذي انتشر بشمال إفريقيا، واعتمد على الأصول المتفق عليها وعمل أهل المدينة والاستصلاح.

3- المذهب الشافعي لصاحبه الإمام محمد بن إدريس الشافعي (150 - 204هـ).

4 المذهب الحنبلي للإمام أحمد بن حنبل (164 - 241هـ)، وهو آخر المذاهب الأربعة من الناحية الزمنية.

وهذه المذاهب التي ظهرت في هذه الفترة اعتمدت في صياغة فتاواها الفقهية -إلى جانب الأصول النقلية المتفق عليها- على طبيعة المجتمع الذي تتواجد فيه، فكان رواد كل مذهب يعدون الدرس الفقهي وفق حاجيات ومتطلبات مجتمعاتهم، فعن ابن مهدي قال: «سأل رجل مالكا عن مسألة، وذكر أنه أرسل فيها من مسيرة ستة أشهر من المغرب، فقال له: أخبر الذي أرسلك أنه لا علم لي بها، قال: ومن يعلمها؟ قال: من علمه الله. وسأله رجل عن مسألة استودعه إياها أهل المغرب فقال له: ما أدري ما ابتلينا بهذه المسألة في بلدنا، ولا سمعنا أحدا من أشياخنا تكلم فيها، ولكن تعود».⁽²⁾

كما أدى هذا الحراك الاجتماعي والثقافي الذي عاشته المجتمعات الإسلامية في هذه الفترة إلى تطور التربية الإسلامية بما يوافق حاجياتها، إذ أضحت النظرية التربوية الإسلامية تنضج وفق حاجيات وتطلعات هذا العالم الجديد، وخير مثال على هذا التطور ما ذكره الدكتور ماجد العرسان الكيلاني عن تطور مفهوم التعليم في هذا القرن بقوله: «ارتبط مفهوم التعليم بطبيعة العصر

(1) مناهج البحث عند مفكري الإسلام، علي سامي النشار، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، (1984م)، (ص/ 21).

(2) جامع بيان العلم وفضله، ج1، (ص/ 180).

وظروف المجتمع آنذاك، وأشهر من مثل هذا الاتجاه الأئمة المؤسسون لمذاهب السنة، فقد دعا أبو حنيفة إلى تنظيم منهاج يجعل المتعلم يعيش عصره فكراً وثقافة، ويسلحه بما يجابه به التحديات التي تواجهه، لذلك عارض المحتجين على ما استحدثت مدرسته، الذين يقولون أن (صحابة نبي الله عليه السلام لم يدخلوا في شيء من هذه الأمور)، فذكر أن طبيعة الحياة وظروف التطور تجعل الفارق واضحاً بين عصر الصحابة وعصر أبي حنيفة، إذ لم تكن المشكلات التي طرأت على مجتمع أبي حنيفة موجودة زمن الصحابة، ولذا لم يحتاجوا إلى البحث عن حلول لها، والدعوة إلى التزام موقفهم الذي وقفوه من عصرهم في عصر غير عصرهم معناه عدم إعداد المتعلم لمواجهة مشكلات عصره، ومثل القائل بذلك كمثّل رجل في نهر عظيم كثير الماء كاد أن يغرق من جهله بالمخاضة فيقول له آخر: اثبت مكانك ولا تطلبن المخاضة»⁽¹⁾.

وهذه اللفتة النبيلة التي أشار إليها الدكتور الكيلاني تجعلنا نطرح سؤالاً تربوياً: كيف علم هؤلاء الأئمة تلامذتهم؟ وبعبارة أخرى أي منهج اعتمدوه في تعليم تلامذتهم ليصبحوا علماء أكفاء؟ وهذا السؤال يحيلنا على سؤال آخر: هل مرر هؤلاء العلماء منهجهم لتلامذتهم أم مكنوهم فقط من المحتوى المعرفي؟

إن الإجابة عن هذين السؤالين تقتضي النظر إلى أمرين:

- السلوك والتصرف الذي كان يرافق الإمام أثناء الدرس، نظراً لكون المتعلم يتعلم مما يراه أكثر مما يسمعه.

- تنوع أساليب وطرق التدريس والتي تحيل على معرفة مدى تشكل الملكة العلمية للمتعلم.

يجد الباحث في الأمر الأول السلوكيات والأخلاقيات التي كان يتحلى بها أئمتنا في هذا القرن، فالإمام مالك رضي الله عنه على سبيل المثال نجده كان يولي عناية فائقة في ملبسه وطريقة تهئته لمجلس الدرس الحديثي دون غيره من الدروس، وهذا الأمر لم يكن فقط لأدبه وحبه للنبي صل الله عليه وسلم، وإنما كان كذلك نتيجة تشبعه بالحديث النبوي منهجاً ومضموناً، فهذا أحد طلبته "ابن مهدي" يتحدث عن أدب الإمام مالك مع الحديث النبوي الشريف فيقول: "مشيت مع مالك يوماً إلى العقيق من المسجد، فسألته عن حديث، فانتهرني، وفي رواية فالتفت إلي وقال لي: كنت في عيني أجل من هذا، تسألني عن حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم ونحن نمشي؟

(1) تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، (ص/ 88).

فقال أنا لله ما أراني إلا وقد سقطت من عينه، فلما قعد في مجلسه بعدت منه، فقال: أدن هاهنا فدنوت، فقال: ظننت أننا أدبنك، تسألني عن حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم وأنا أمشي؟ أسأل عما تريدها هنا".⁽¹⁾

إلى جانب هذه الشهادة عن مكانة الحديث عند الإمام مالك نجد طالبا آخر من طلبته يتحدث عنه بقوله: "كان مالك إذا جلس معنا كأنه واحد منا، ينبسط معنا في الحديث، وهو أشد تواضعا منا له، فإذا أخذ في الحديث تھياً كلامه كأنه ما عرفنا ولا عرفناه".⁽²⁾

ومرد هذا الأدب الجم مع الحديث النبوي الشريف ما يحكيه القروي: "لما كثر الناس على مالك قيل له: لو جعلت مستمليا يسمع الناس؟ قال: قال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ﴾ [الحجرات: 2] وحرمة حيا أو ميتا سواء".⁽³⁾ وكذلك ما وراه مطرف: "كان مالك إذا أتاه الناس خرجت إليهم الجارية فتقول لهم: يقول لكم الشيخ: تريدون الحديث أو المسائل؟ فإن قالوا: المسائل، خرج إليهم فأفتاهم، وإن قالوا: الحديث: قال لهم: اجلسوا، ودخل مغتسله فاغتسل وتطيب، ولبس ثيابا جددا، ولبس ساجدة وتعمم، ووضع على رأسه طويلة، وتلقى إليه المنصة، فيخرج إليهم وقد لبس وتطيب وعليه الخشوع ويوضع عود فلا يزال ييخر حتى يفرغ من حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم".⁽⁴⁾

فهذه الأخلاق والسلوكيات التي كان يتميز بها الإمام مالك مع الحديث النبوي الشريف لا شك أنها نقلت لتلامذته، شأنها شأن المادة المعرفية كما تثبت شهادة يحيى بن يحيى التميمي الذي قال: "أقمت عند مالك بن أنس بعد كمال سماعي منه أتعلم هيئته وشمائله، فإنها شمائل الصحابة والتابعين".⁽⁵⁾ وكذلك ما ذكره أحد تلامذته كيف كانوا يتعلمون سلوكياته إذ يقول

(1) ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، القاضي عياض بن موسى بن عياض السبتي، ت: محمد بن تاويت الطنجي، المغرب، وزارة الأوقاف، (1983م)، ج 1، (ص/ 25).

(2) المصدر السابق، ج 1، (ص/ 26).

(3) المصدر السابق، ج 1، (ص/ 26).

(4) المصدر السابق، ج 2، (ص/ 14-15).

(5) المصدر السابق، ج 1، (ص/ 171).

سعيد بن منصور: "رأيت مالكا يطوف وخلفه سفيان الثوري يتعلم منه كما يتعلم الصبي من معلمه، كلما فعل مالك شيئا يفعله سفيان يقتدي به".⁽¹⁾

وهذه السلوكيات التربوية التي كانت في حد ذاتها مادة معرفية ينقلها هؤلاء الأئمة لتلامذتهم لم تكن عند الإمام مالك فقط، وإنما كانت ميزة يتميز بها سائر أئمة المذاهب الأربعة؛ فقد كانت مجالس الإمام أبي حنيفة النعمان مجالس تعليمية ثرية بمقاصدها المعرفية والمهارية والسلوكية، وإن مذاكرة بين الإمام ومتعلمه النبيه أبي مقاتل لتبرز هذا بجلاء:

"قال المتعلم -وهو أبو مقاتل-: أتيتك أيها العالم -وهو أبو حنيفة- لأنتفع بمجالستك لما أتقن من فضلك، وأرجو أن ينفعني الله تعالى بك، فافتني عافاك الله إن أنا سألتك (...) إني ابتليت بأصناف من الناس وسألوني عن أشياء لم أهند لجوابها، ولم أترك الحق الذي بيدي وإن عجزت عن جوابهم، وعرفت أن للحق من يعبر عنه، وليس الحق بمنقوض والباطل مزهوق به، وكرهت أيضا لنفسى الجهالة بأصل الدين وما أنتحل من الحق، وأن تكون منزلتي في أصل ما ادعي كمنزلة الصبي المتعلم الذي لا علم له بأصل ما يتكلم به (...). وقال العالم: نعم ما رأيت في ابتحائك عما يغنيك، واعلم أن العمل تبع للعلم، كما أن الأعضاء تبع للبصر، فالعلم مع العمل اليسير أنفع من الجهل مع العمل الكثير، ومثل ذلك الزاد القليل الذي لا بد منه في المفازة مع الهداية بها أنفع من الجهالة مع الزاد الكثير، ولذلك قال الله تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الزمر: 9] و﴿إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ [الزمر: 9]. قال المتعلم: لقد زدني في طلب العلم رغبة".⁽²⁾

فهذه المذاكرة فصلت في بيان المواصفات والأخلاق التي ينبغي أن يتحلى بها كل من المدرس والمتعلم، ويظهر الحوار الآتي توظيف الإمام أبي حنيفة طرائق تعليمية من قبيل الطريقة الحوارية والحجاجية التي من شأنها تمكين المتعلم من كفايات البرهنة وبناء الأدلة في الدفاع عن الحق: "قال المتعلم (...): رأيت أقواما يقولون لا تدخلن هذه المداخل (القضايا التي لم تكن في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم صحابته من قبيل الشبهات التي كانت تثيرها بعض الفرق) فإن أصحاب نبي الله صلى الله عليه وسلم لن يدخلوا في شيء من هذه الأمور وقد يسعك ما

(1) المصدر السابق، ج 1، (ص/ 168).

(2) العالم والمتعلم، رواية أبي مقاتل عن أبي حنيفة رضي الله عنهما، ت: محمد زاهد الكوثري، القاهرة، مطبعة الأنوار، (شعبان 1368هـ)، (ص/ 8-9).

وسعهم (...). قال العالم رحمه الله: أراك قد أبصرت بعض عيوبهم والحجة عليهم، ولكن قل لهم إذا قالوا ألا يسعك ما وسع أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم: بل يسعني ما وسعهم لو كنت بمنزلتهم، وليس بحضرتي مثل الذي كان بحضرتهم، وقد ابتلينا بمن يطعن علينا ويستحل الدماء منا، فلا يسعنا أن لا نعلم من المخطئ منا والمصيب؟ وأن لا نذب عن أنفسنا وحرماننا، فمثل أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم كقوم ليس بحضرتهم من يقاتلهم فلا يتكلفون السلاح، ونحن قد ابتلينا بمن يطعن علينا ويستحل الدماء منا، مع أن الرجل إذا كف لسانه عن الكلام فيما اختلف فيه الناس وقد سمع ذلك لم يطق أن يكف قلبه، لأنه لا بد للقلب من أن يكره أحد الأمرين أو الأمرين جميعاً. فأما أن يحبهما وهما متخلفان فهذا لا يكون، فإذا مال القلب إلى الجور أحب أهله، وإذا أحب القوم كان منهم، وإذا مال القلب إلى الحق وأهله كان لهم ولياً؛ وذلك بأن تحقيق الأعمال والكلام لا يكون إلا من قبل القلب، وذلك أن من آمن بلسانه ولم يؤمن بقلبه لم يكن عند الله مؤمناً، ومن آمن بقلبه ولم يتكلم بلسانه كان عند الله مؤمناً (...). قال المتعلم: لقد كشفت عني الغطاء وجعلت أرى البركة في مذاكرتك.¹

ونجد كذلك في مجلس الإمام الشافعي ما يثلج الصدر ويفاجئ العقل عن التطور التربوي الذي زخرت به هذا المذاهب الأربعة، إذ كانت له رحمة الله توجيهات تربوية دقيقة فيما يخص منهجية التدريس ومواصفات المدرسين، فقد أدخل "يوماً إلى بعض حجر هارون الرشيد ليستأذن على أمير المؤمنين ومعه سراج الخادم، فأقعده عند أبي عبد الصمد مؤدب أولاد الرشيد، فقال سراج للشافعي: يا أبا عبد الله: هؤلاء أولاد أمير المؤمنين وهو مؤدبهم، فلو أوصيته بهم. فأقبل الشافعي على أبي عبد الصمد فقال له: ليكن أول ما تبدأ به من إصلاح أولاد أمير المؤمنين إصلاح نفسك، فإن أعينهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما تستحسنه، والقبیح عندهم ما تركته، علمهم كتاب الله ولا تكرههم عليه فيملوه، ولا تتركهم منه فيهجروه، ثم روهم من الشعر أعفه ومن الحديث أشرفه، ولا تخرجهم من علم إلى غيره حتى يحكموه، فإن ازدحام الكلام في السمع مضلة للفهم".⁽²⁾

(1) المصدر السابق، (ص/9-10).

(2) حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، أبو نعيم أحمد بن عبد الله الأصفهاني، القاهرة، دار الفكر للطباعة والنشر، مكتبة الخانجي، (1996م)، ج9، (ص/147).

والإمام أحمد بن حنبل عرف عنه في مجلسه العلمي الإجلال والوقار شأنه شأن الأئمة الآخرين، إذ يقول أبو داود السجستاني: "لقيت مائتين من مشايخ العلم فما رأيت مثل أحمد بن حنبل، لم يكن يخوض في شيء مما يخوض فيه الناس، فإذا ذكر العلم تكلم".⁽¹⁾ ومن هنا يمكن القول إن النظرية التربوية الإسلامية في بعدها البيداغوجي انطلقت من المجالس العلمية التي كان يعقدها العلماء المسلمون.

وبخصوص الأمر الثاني، فقد وجدت في بعض الآثار التي تصف المجالس العلمية لهؤلاء الأئمة تنوع طرق التدريس وتطورها، إذ لم تنحصر في الطريقة الإلقائية وإنما تعدتها إلى طريقة السؤال وطرائق أخرى، فكان الطالب يقوم باستفسار شيخه عما يريد معرفته وبجيبه، وخير مثال على هذه الطريقة ما ذكره القاضي عياض عن المجلس العلمي للإمام مالك في قوله: "قال الواقدي وغيره: كان مالك يجلس على ضجاع ونمارق مطروحة في منزله بمئة ويسرة لمن يأتي من قریش والأنصار والناس، وكان مجلسه مجلس وقار وحلم، وكان رجلا مهيبا نبیلا ليس في مجلسه شيء من المراء واللغط، ولا رفع صوت، إذا سئل عن شيء فأجاب سائله، لم يقل له: من أين رأيت هذا؟".⁽²⁾

واعتمدوا كذلك على طريقة المصاحبة؛ وهي أن يقوم الطالب بمصاحبة شيخه فيتعلم منه أخلاقه وعلمه معا، وكذا طريقة العرض، كما لوحظ في هذا الجانب الديداكتيكي عدم اعتماد هؤلاء الأئمة على كتبهم فقط، بل كانوا يدرسون أيضا انطلاقا من ذكركم وحسب حاجيات المتعلمين وقدراتهم العقلية، ويمكن إيراد شهادة الشافعي عن الإمام مالك لهذا المنهج إذ "قيل لمالك: عند ابن عيينة أحاديث ليست عندك؟ فقال: إذ حدث الناس بكل ما سمعت إذن إني أحقق. وفي رواية: إني أريد أن أضلهم إذن، ولقد خرجت مني أحاديث لوددت أني ضربت بكل حديث منها سوطا ولم أحدث بها، وإن كنت أفزع الناس من السياط".⁽³⁾

(1) مناقب الإمام أحمد بن حنبل، ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد، ت: عبد الله بن عبد المحسن التركي، نشر دار هجر، (1409هـ)، (ص/ 184).

(2) ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، ج 2، (ص/ 13).

(3) ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، ج 2، (ص/ 188).

هكذا يظهر من خلال هذين الأمرين أن هؤلاء الأئمة مروا لتلامذتهم محتوى معرفيا متميزا، وتنوع طرق التدريس التي اعتمدها خاصة طريقة المساءلة دفعتهم إلى استحضار التكامل المعرفي بين التخصصات، حيث كان يتطلب شرح مسألة ما استحضار المنهج المعتمد، وكمثال على هذا نورد ما ذكره أحمد بن سعيد الدارمي عن الإمام أحمد بن حنبل في قوله: "ما رأيت أسود الرأس أحفظ لحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولا أعلم بفقهه ومعانيه، من أبي عبدالله أحمد بن حنبل"،⁽¹⁾ وغيرها من الشهادات التي وردت عن هؤلاء الأئمة،⁽²⁾ كما أدت الأساليب البيداغوجية المتمثلة في الدعوة بالحال قبل المقال وتنظيم الحلقة العلمية وغيرها إلى صقل الشخصية العلمية لطلبتهم وجعلهم يأخذون العلم على وجهه الصحيح.

ومن خلال النظر في هذه العملية التربوية التي ازدهرت مع هؤلاء الأئمة الفقهاء يمكن القول إن النظرية التربوية الإسلامية بدأت تشق طريقها نحو العلمية من خلال تركيزها على الأمور التالية:

1- المادة المعرفية: إذ اهتم علماء هذا القرن بالمادة المعرفية من حيث مناسبتها لقدرات المتعلمين من جهة، وحاجياتهم من جهة أخرى.

2- تنوع طرق التدريس: إذ لم يعتمدوا طريقة واحدة، وإنما تعددت حسب المادة المعرفية، ومن أبرز الطرق التي اعتمدت في هذه الفترة:

أ. الإماماء: وهي أن يقوم العالم بإملاء الدرس على طلبته وهم يكتبون ما يسمعون، وقد أورد السمعاني في كتابه "أدب الإماماء والاستملاء" مشاهد متعددة من عملية الإماماء في هذه الفترة التي لم يقتصر عليها التابعون فقط، وإنما كانت محط اهتمام من قبل الخلفاء والسلطين كذلك الذين كانوا يعقدون مجالس الإماماء بأنفسهم، فقد "كان المأمون أعظم خلفاء بني العباس عناية بالحديث كثير المذاكرة

(1) مناقب الإمام أحمد بن حنبل، (ص/ 78).

(2) انظر: المصدر السابق، (ص/ 79-80). وأيضا: مناقب الإمام أبي حنيفة وصاحبيه أبي يوسف ومحمد بن الحسن، أبو عبدالله شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي، ت: محمد زاهد الكوثري، أبو الوفاء الأفعاني، نشر لجنة إحياء المعارف النعمانية، (1408هـ)، (ص/ 34). ومناقب الإمام الشافعي، فخر الدين الرازي، ت: أحمد حجازي السقا، نشر مكتبة الكليات الأزهرية، (1986هـ)، (ص/ 82).

به، شديد الشهوة لروايته، مع أنه قد حدث أحاديث كثيرة لمن كان يأنس به من خاصته، وكان يحب إِملاء الحديث في مجلس عام يحضر سماعه كل أحد، فكان يدافع بنفسه بذلك حتى عزم على فعله".⁽¹⁾

وكانت لهذا الأسلوب آداب تربوية ينبغي أن يتحلى بها المملي والمستملي، إذ يتوجب على المملي إصلاح هيئته، ويعطي للحديث النبوي الشريف هبته كما كان يحرص الإمام مالك رحمه الله عليه، كما ينبغي للمملي أن يبتدأ بالسواك، ويقلم أظافره، يأخذ من شاربه، ويمشط شعره وغيرها من أمور النظافة التي ذكرها السمعاني في كتابه، أما إذا جلس في مجلسه فعليه أن يبدأ بالسلام، ويمنع من كان جالسا من القيام، ويصلي ركعتين قبل جلوسه، ويجلس متربعا متخشعا، ويستعمل لين الخطاب مع طلبته ويحسن خلقه معهم، وهذه الآداب التي سنها هؤلاء العلماء الأفاضل جلها مستنبط من الأحاديث النبوية الشريفة.

كما كان من شروط الإِملاء تعيين يوم له، لكي لا ينشغل الطلبة عنه ويستعدون له، وهذا الشرط شبيه بشرط زمن التعلم في الأدبيات التربوية المعاصرة. ومن الشروط البيداغوجية التي ينبغي أن يتقيد بها الشيخ في مجلس الإِملاء أن لا يحدث إلا من كتابه، لكون الحفظ قد يغيب آنذاك، ويفتح مجلسه بقراءة سورة من القرآن الكريم، وينصت الناس، ويرفع صوته بما يريد أن يملي، ويبدأ بالبسملة والصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم، ويترحم على شيخه، ويروي عن الثقات ويتجنب الضعفاء، ويفسر الغريب، وغيرها من الشروط البيداغوجية التي تضمن نجاح الدرس.

الناظر في هذا الأسلوب يلاحظ أنه يشبه أسلوب الإلقاء من ناحية التبليغ، لكن يتميز عنه في كونه لا يعتمد على التلقين الصرف والشحن المعرفي، بل على الشرح وتثبيت المعارف في أذهان الطلبة، كما أنه لا يعقد إلا بوجود الآداب والسلوكيات التي تؤطره. وكما للعالم شروط بيداغوجية وديداكتيكية ينبغي احترامها، فللمتعلم أيضا شروطه وآدابه التي منها: التزام السنة، والبكور إلى مجلس الحديث، وتنظيف نفسه وهيئته، والتحلي بآداب الدخول إلى المجلس، وطريقة الجلوس في الحلقة وبين يدي المحدث، وتعظيم المملي وتقبيل يده، وتوقير مجلسه، وحسن الاستماع والإصغاء، وإعداد أدوات الكتابة وغيرها من الآداب التي ذكرها السمعاني. ولاشك أن هذه الآداب التي رافقت هذا الأسلوب صقلت مدارك الطلبة وكفائاتهم، وهو ما يفسر بروز العلماء

(1) أدب الإِملاء والاستملاء، السمعاني، عبد الكريم بن محمد السمعاني أبو سعد، ت: أحمد محمد عبدالرحمن، جدة، مطبعة المحمودية، (1993م)، (ص/ 168).

الموسوعيين الذين حفل بهم التاريخ الإسلامي من قبيل ابن حزم والغزالي والشاطبي والعز بن عبد السلام.

ب. القراءة: لا ريب أن أسلوب القراءة كان من الأساليب الشائعة في هذه الفترة، وقد بين معناها الدكتور الكيلاني بقوله: "وقوام هذه الطريقة أن يقرأ الطالب على المعلم ما يريد أن يتعلمه، ويقوم المعلم بالشرح والتفسير".⁽¹⁾ ويعتبر هذا الأسلوب من الأساليب التي كانت تطور مهارة القراءة والفهم للطلاب، وخير مثال على هذا الأسلوب ما عرف عن الإمام مالك رضي الله عنه أنه لم يقرأ الموطأ لأحد، إذ يقول أحد طلبته "مطرف": "صحبت مالكا تسع عشرة سنة، فما رأيته قرأ على أحد كتاب الموطأ، وسمعتة يأبى أشد الإباء على من يقول: لا يجزئ العرض".⁽²⁾ وكان يسمع قراءة طلبته، ويشرح ما استغلق عليهم.

ت. الرحلة: إلى جانب أسلوب المصاحبة الذي ذكرناه سابقا، يعد أسلوب التعلم عن طريق الرحلة في طلب العلم من الأساليب التي كانت محبذة في هذه الفترة رغم صعوبتها، وكان هؤلاء الأئمة يوصون بها، فقد "قيل لأحمد بن حنبل: رجل يطلب العلم يلزم رجلا عنده علم كثير أو يرحل؟ قال: يرحل، يكتب عن علماء الأمصار، فيشام الناس ويتعلم منهم".⁽³⁾ ولعل هذا الحث على الرحلة في طلب العلم كان نتيجة معرفتهم بفوائدها، فهي تعد مدرسة في حد ذاتها.

3- التطور البيداغوجي: ويقصد به تطور الآداب والشروط التي ينبغي أن يتوفر عليها العالم والمتعلم، والتي تنطلق أساسا من أحاديث نبوية شريفة، فمن مظاهر التطور البيداغوجي الذي حصل في هذا القرن التركيز على الفهم إلى جانب الحفظ نظرا للظروف الاجتماعية التي فرضت نفسها على العملية التعليمية، خاصة عند ظهور التمدد الذي حث على أهمية الفهم والاستيعاب للنظر في النوازل والمستجدات الفقهية.

وبهذا تكون النظرية التربوية في نهاية هذا القرن الهجري الثاني قد قامت بالخطوات الأولى نحو العلمية، خاصة عندما بدأت تركز على عملية التعلم إلى جانب التعليم، والأساليب التعليمية

(1) تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، (ص/ 99).

(2) ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، ج 2، (ص/ 27).

(3) صفحات من صبر العلماء على شدائد العلم والتحصيل، عبدالفتاح أبو غدة، نشر مكتبة المطبوعات الإسلامية، (1974م)، (ص/ 1-20).

التي ظهرت في هذه الفترة تبرز مدى أهمية تكوين الطالب لنفسه بنفسه، خاصة وأنه كان يلزم باختيار الشيوخ الأكفاء.

المبحث الثالث

ازدهار النظرية التربوية الإسلامية خلال القرن الثالث الهجري والمدارس الفقهية

المتفرعة عنها

لعل أبرز حدث تربوي تجلّى في هذا القرن بداية ظهور مدارس تربوية مختلفة التوجهات نتيجة نشاط المذاهب والفرق الإسلامية من جهة، وتطور الحركة العلمية من جهة أخرى؛ فقد أدى نشاط المذاهب والفرق الإسلامية إلى ظهور مدارس مستقلة لكل توجه، حيث ظهرت مدرسة خاصة بالفقهاء، ومدرسة للمحدثين، ومدرسة للمتكلمين وغيرها من المدارس المتخصصة، وصار أعلام كل مدرسة يولون الجانب التربوي اهتماما خاصا بغية تلقين معارفهم، ونشر آرائهم واجتهاداتهم التربوية المعينة على تجويد العملية التعليمية في هذه المدارس، وهنا نورد ثلاثة نماذج لمدارس مختلفة التوجه ضمت كلا من المدرسة الفقهية والفلسفية والصوفية لإبراز تنوع الثراء التربوي الذي زخر به الفكر الإسلامي في وقت مبكر.

المدرسة الفقهية:

يعتبر الإمام محمد بن سحنون (202هـ/256هـ) أحد رواد المدرسة الفقهية المالكية، والدارس لمؤلفاته يجده ينقل التجربة التربوية السائدة في هذه الفترة داخل مدرسته الفقهية في رسالته "أدب المعلمين"، والآراء التربوية التي ذكرها يمكن تقسيمها إلى الأقسام التالية:

- المحتوى المعرفي (المادة المعرفية).
- الشروط البيداغوجية والتربوية (الآداب التي ينبغي أن تتوفر في المعلم زمن التعلم).
- طرق التدريس.

فالمحتوى المعرفي الذي ينبغي أن يتعلمه الصبيان - على اعتبار أن الفئة المستهدفة من رسالته هي فئة الصغار - يتوجب أن يتضمن القرآن الكريم وإعرابه والترتيل والقراءة والصلاة والوضوء، كما "ينبغي أن يعلمهم الحساب، وليس ذلك بلازم له إلا أن يشترط ذلك عليه، وكذلك الشعر والغريب والعربية والخط وجميع النحو، وهو في ذلك متطوع. وينبغي له أن يعلمهم إعراب القرآن وذلك لازم له، والشكل والهجاء والخط الحسن والقراءة الحسنة والتوقيف والترتيل،

يلزمه ذلك. ولا بأس أن يعلمهم الشعر مما لا يكون فيه فحش من كلام العرب وأخبارها، وليس ذلك بواجب عليه، ويلزم أن يعلمهم ما علم من القراءة الحسنة وهو مقرأ نافع".⁽¹⁾

ويلاحظ أن هذا المحتوى منتقى وفق حاجيات ذلك المجتمع الذي عاش فيه، ووفق مذهبه الفقهي المالكي، إذ كان غالباً ما يورد إلى جانب الأحاديث والآثار أقوال بعض فقهاء المذهب المالكي، وخير شاهد على هذا النص الذي أورده ابن سحنون في تعليم القرآن وأخذ الأجر عليه، حيث يقول: "قال ابن وهب: قال مالك: لا بأس بما يأخذ المعلم على تعليم القرآن، وإن اشترط شيئاً كان حلالاً جائزاً، ولا بأس بالاشتراط في ذلك، وحق الختمة له واجب اشترطها أو لم يشترطها، وعلى ذلك أهل العلم ببلدنا في المعلمين".⁽²⁾ فهذا النص وغيره من النصوص التي أوردها في مواضيع مختلفة كما سنبين في الشروط البيداغوجية تدل على أمرين اثنين:

أولاً: ارتباط ابن سحنون بمدرسته الفقهية وتأنيده لنظامها التربوي.

ثانياً: الثراء التربوي الذي ميز المدرسة الفقهية، وهذا ما سنتلمسه مع أعلام آخرين فضلاً عن المدارس الأخرى.

أما الشروط البيداغوجية -والتي أقصد بها تلك الآداب التي ينبغي أن يتحلى بها العالم تجاه طلابه، وكذا أساليب التعليم التي ينبغي أن ترافق العملية التعليمية- فوجد ابن سحنون لم يخرج عن منهجه الذي اتبعه في طرحه للمادة المعرفية.

فمن الشروط البيداغوجية التي ذكرها في رسالته: العدل بين الصبيان، وتأديبهم إن عصوا مع تحديد عدد الضربات في ثلاث، وإقرار العطل، وتحديد زمن التعلم حسب نوع المادة المدرسة حيث يقول: «ويجعل لعرض القرآن وقتاً معلوماً مثل يوم الخميس، وعشية الأربعاء، ويأذن لهم في يوم الجمعة، وذلك سنة المعلمين منذ كانوا ولم يعب ذلك عليهم».⁽³⁾

أما في طرائق التدريس وأساليبه، فلم يخرج عن الطرق والأساليب التي مرت بنا، إذ تحدث عن أسلوب الإملاء، وعبر عن فائدته للتلاميذ بقوله: «وليجعل الكتب من الضحى إلى وقت الانقلاب. ولا بأس أن يجعلهم يملئ بعضهم على بعض، لأن ذلك منفعة لهم، وليتفقد

(1) آداب المعلمين، محمد بن سحنون، ت: حسن حسني عبدالوهاب، مراجعة: محمد العروسي المطوي، تونس، منشورات دار الكتب الشارقة، (1392هـ / 1972م)، (ص/ 102).

(2) المصدر السابق، (ص/ 83).

(3) المصدر السابق، (ص/ 104).

إملاءهم".⁽¹⁾ كما حث على أسلوب التدرج في التعليم لتحصيل الملكة حيث قال: "ولا يجوز أن ينقلهم من سورة إلى سورة، حتى يحفظوها بإعرابها وكتابتها".⁽²⁾

هذه النبذة الموجزة عن الآراء التربوية لابن سحنون تظهر التقدم التربوي للمدرسة الفقهية في القرن الثالث، وتظهر مع القابسي (ت 403هـ) كذلك صور هذا التقدم في رسالته الشهيرة "الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين" من خلال تأثره بآراء ابن سحنون التي يستشهد بها في مواطن عدة، محاولاً الإضافة عليها بما يناسب هذه البيئة العلمية التي عاش فيها؛ فنجدته يركز على أهمية تعليم القرآن الكريم وتعلمه كابن سحنون، واعتمد نفس النهج في إيراد الأدلة على الأفكار التربوية التي ينص عليها، إذ كان يستشهد بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، وآثار الصحابة رضوان الله عليهم، وبعض آراء الإمام مالك في مواطن مختلفة، وللقابسي تفرد في صياغة رسالته، حيث نجد في أسلوب كتابتها التأثير بالمدرسة الفقهية من حيث التحرير والتفريع، فهي واردة على شكل أسئلة تحتاج إلى فتاوى، ولا شك أن هذا المنهج المعتمد كان نتيجة تأثر بالاتجاه الفقهي.

من الملاحظات كذلك على المحتوى التربوي لهذه الرسالة -والتي تبين النضج الزمني للنظرية التربوية الإسلامية ذات الاتجاه الفقهي- حديثها عن جودة التعليم؛ إذ نجده تحدث في مواطن متفرقة عن جودة التعليم وعلاقتها بأجرة المعلم من خلال إيراد أحاديث نبوية شريفة، ونصوص لفقهاء المذهب المالكي مبرزة لحكمها، وهنا يدلي برأيه قائلاً: "أما إذا لم يكن بين المعلمين من الاختلاف إلا أن أحدهما يعرب قراءته، والآخر لا يعربها، إلا أنه لا يلحن، فما في هذا ما يوجب عندي التفاضل بين أجريتهما إذا اشتركا... ولكن إذا كان أحد المعلمين يقوم بالشكل والهجاء، وعلم العربية، والشعر، والنحو، والحساب، والأشياء التي انفرد معلم القرآن بجمع علومهما لجاز أن يشترط عليه تعليمهما مع تعليم القرآن، من قبل أنهما مما يعين على ضبط القرآن وحسن المعرفة، فهذا إن شارك من لا يحسن إلا قراءة القرآن والكتابة، فهو الذي تكون الإجارة بينهما متفاضله على هذه الرواية".⁽³⁾

(1) آداب المعلمين، (ص/ 106).

(2) المصدر السابق، (ص/ 106).

(3) الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، أبو الحسن علي بن محمد بن خلف المعافري القابسي، ت: أحمد خالد، نشر الشركة التونسية للتوزيع، (1986م)، (ص/ 146).

- من خلال استقراء هذين النموذجين التربويين للمدرسة الفقهية يمكن القول إن المدرسة الفقهية أسهمت بكثير في بلورة النظرية التربوية الإسلامية بتركيزها على:
- 1- الآداب والسلوكيات التي ينبغي أن يتوفر عليها المعلم.
 - 2- أساليب تعلم المادة المعرفية والتي على رأسها القرآن الكريم كما مر معنا سابقا.
 - 3- تطوير طرق تعليم المادة المعرفية من خلال التركيز على التدرج والإفهام.
 - 4- التركيز على ترسيخ المهارات السلوكية من خلال نصها على الأخلاق والآداب التي ينبغي أن يتحلى بها الطالب.
 - 5- تركيزها على تربية النشء، إذ نجد هذه الآراء كانت موجهة لتربية الأطفال.
 - 6 الحديث عن زمن التعلم، ففي كلا الرسالتين تحديد لخصص التعلم مخافة السامة، وكذلك العطل.

وإلى جانب هذه المدرسة الفقهية، نجد مدرسة أخرى مخالفة لها في خلفيتها أسهم رجالها في تشكيل النظرية التربوية الإسلامية، وهي "المدرسة الفلسفية" التي ازدهرت بالترجمة ونقل العلوم والفلسفة اليونانية إلى العربية.

المدرسة الفلسفية:

تعتبر المدرسة الفلسفية من المدارس التي أنتجت شخصيات مهمة في الفكر الإسلامي من قبيل الرازي (250-311هـ) والكندي (185-256هـ) والفارابي (260-339هـ) وابن سينا (370-427هـ) وابن مسكويه (320 - 421هـ) وغيرهم من الفلاسفة، وقد تميز العديد منهم بنقل التجربة التربوية في مؤلفاتهم وفق خلفياتهم الفلسفية، مما جعل النظرية التربوية الإسلامية تجد دفعة مهمة في الشق العملي، فكل من الكندي والفارابي وابن سينا وابن مسكويه أسهموا في جانب نظريات التعلم من خلال حديثهم عن العقل وكيفية عمله، وبيان كيفية التعلم، ولا شك أن هذه الآراء تجيب عن إشكالية: كيف يتعلم المتعلم؟

إن الدارس لإنتاجات الكندي يعتبر أول فلاسفة الإسلام ليحده قد اشتغل بقضايا تربوية منها مسألة كيفية اشتغال العقل المرتبطة بنظرية التعلم، حيث تحدث عن مفهوم العقل بقوله: "العقل: جوهر بسيط مدرك للأشياء بحقائقها"⁽¹⁾ وقام بذكر أنواعه التي حددها في:

(1) رسائل الكندي الفلسفية، الكندي، ت: محمد عبد الهادي أبو ريدة، دار الفكر العربي، (د.ت)، (ص/ 165).

- 1- العقل الذي بالفعل بدأ.
- 2- العقل الذي بالقوة وهو للنفس.
- 3- العقل الذي خرج في النفس من القوة إلى العمل.
- 4- العقل بالحس.

وابن مسكويه بدوره تحدث عن دور العقل في عملية التعلم بقوله: "ولما كان الإنسان من بين الموجودات كلها هو الذي يلتمس له الخلق الحمود والأفعال المرضية وجب أن لا ننظر في هذا الوقت في قواه وملكاته وأفعاله التي بها يشارك سائر الموجودات إذا كان ذلك من حق صناعة أخرى، وعلم آخر يسمى العلم الطبيعي، وأما أفعاله وقواه وملكاته التي يختص بها من حيث هو إنسان وبها تتم إنسانيته وفضائله فهي الأمور الإرادية التي بها تعلق قوة الفكر والتمييز".⁽¹⁾ ولا شك أن هذا التشابه اللغوي والاصطلاحي بينه وبين الكندي كان نتيجة انتمائهما لنفس المدرسة الفلسفية.

المدرسة الصوفية:

يعتبر التصوف من مصادر التربية الإسلامية، فقد ساهم بشكل كبير بفعل رواه في إثراء الفكر التربوي الإسلامي، ومن أهم المبادئ التي جاءت بها المدرسة الصوفية في التربية مبدأ "التركيز" التي تعني تطهير النفس من الأهواء والشهوات وكل ما يصرف القلب عن ذكر الله تعالى، ولا يتأتى هذا المبدأ عند الصوفية إلا بجهد النفس الذي يعتبر تربية للنفس، ويعد الإمام الغزالي أحد أبرز الصوفية الذين أبدعوا فكراً تربوياً متصوفاً في كتابه "إحياء علوم الدين".

ومن المبادئ التي نادى بها المدرسة التربوية الصوفية نورد ما يلي:

- **التربية عن طريق الشيخ:** فالمتعلم الصوفي لا بد له أن يسترشد بشيخ يصره ويسلك به طريق تركية النفس، ويمثل لأوامره وإرشاداته، فالصوفية "يجمعون على ضرورة الشيخ لسلوك الطريق، وإن تفاوتت عباراتهم في ضرورته بين متطرف كالإسقاطي (188-261هـ): من ليس له شيخ فشيخه الشيطان، وبين معتدل كالدقاق (ت405هـ): الشجرة إذا نبتت بنفسها من غير غارس، فإنها تورق لكن لا تثمر: كذلك المريء إذا لم يكن له أستاذ".⁽²⁾

(1) تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، ابن مسكويه، القاهرة، المطبعة الحسينية، (1329هـ/1911م)، (ص/ 9).

(2) اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي، سعيد إسماعيل علي، القاهرة: دار الفكر العربي، (1991م)، (ص/ 259).

- حرية إرادة المعلم والمتعلم: فعلى "المريد ألا يكتف سره عن شيخه بل أن يعرض عليه كل ما يجد في قلبه من الأحوال من فتور أو نشاط أو التفات، وأن يذكر له كل خطرة من الخطرات تجول بباله إذ لما كتم نفساً من أنفاسه عن شيخه فقد خانته في صحبته بل على المريد أن يكشف لشيخه جميع عيوب نفسه".⁽¹⁾

- التربية الأخلاقية: إذ اهتمت المدرسة الصوفية بالتربية على الأخلاق الحسنة، وعدت التربية على الأخلاق من أهم ركائزها، لذا نجد أبا الحسن النوري ينفي عن التصوف أن يكون رسماً منهجياً تخطيطياً، أو أن يكون علماً كسبياً، ويجزم بأنه خلق، ويعلل النفي بالإثبات فيقول: "ليس التصوف رسماً، ولكنه خلق لأنه لو كان رسماً لحصل بالمجاهدة، ولو كان علماً لحصل بالتعليم، ولكنه تخلق بأخلاق الله، ولن تستطيع أن تقبل على الأخلاق الإلهية بعلم أو رسم"⁽²⁾.

- الإخلاص: ويعتبر أسمى مبادئ ومقاصد الصوفية، وقال عنه ابن عجيبة رحمه الله تعالى: "الإخلاص على ثلاث درجات: إخلاص العوام والخواص وخواص الخواص. فإخلاص العوام: هو إخراج الخلق من معاملة الحق مع طلب الحظوظ الدنيوية والأخروية كحفظ البدن والمال وسعة الرزق والقصور والخور، وإخلاص الخواص: طلب الحظوظ الأخروية دون الدنيوية. وإخلاص خواص الخواص: إخراج الحظوظ بالكلية، فعبادتهم تحقيق العبودية والقيام بوظائف الربوبية محبة وشوقاً إلى رؤيته."⁽³⁾

- تدبير الوقت: حيث إن المدرسة الصوفية اهتمت بتربية المريد على حسن إدارة الوقت وتدبيره، إذ ينبغي أن يكون مقسماً بين فعل الخير والعبادة، و"السعي في اكتساب الرزق الحلال وفي الإحسان والتصدق وإعانة الغير وعيادة المرضى وتشجيع الجنائز والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وغير ذلك من أفعال الخير التي لها صلة وثيقة بترقية المجتمع، ويدخل في نطاق العبادة كل ما يعود على النفس من تخلية وتصفية وتخلية، فالتخلية بالتوبة، والتصفية بالرياضة، والتخلية بالذكر والتسبيح والتلاوة ما شابه ذلك. على أن

(1) الفلسفة الأخلاقية في الفكر الإسلامي، العقليون والدوقيون، أو النظر والعمل، أحمد محمود صبحي، القاهرة، دار المعارف (د.ت)، (ص/247).

(2) اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي، (ص/277).

(3) حقائق عن التصوف، عبد القادر عيسى، حلب: دار العرفان، (2007)، (ص/256-257).

ذلك كله لا يمكن أن يؤتى ثماره المطلوبة ما لم يكن إرشاد شيخ، ويتصل بذلك في حسن استخدام الوقت ومحاسبة النفس ومراقبتها".⁽¹⁾

- **جهاد النفس:** وذلك بتدريب النفس وتركيتها من أي شرور يعتريها، ولا يكون هذا إلا بكبح جماحها ومجاهدتها حتى تصفى في ظاهرها من معاصي الجوارح، وتطهر من باطنها من معاصي النفس كالكبر والرياء والغضب والحسد، وتستبدل بصفات التواضع والحلم والإخلاص، "وبما أن طريق المجاهدة وعر المسالك متشعب الجوانب، يصعب على السالك أن يلجحه منفردا كان من المفيد عمليا صحة مرشد خبير بعيوبها، عالم بطرق معالجتها ومجاهدتها، يستمد المريد من صحبته خبرة عملية بأساليب تركية نفسه، كما يكتسب من روحانيته نفحات قدسية تدفع المريد إلى تكميل نفسه وشخصيته، وترفعه فوق مستوى النقائص والمنكرات".⁽²⁾

- **المحبة:** المحبة أرقى المقامات التي يصل إليها العارف بالله، والذروة العليا من الدرجات، فهي من الأصول المهمة التي بني عليها التصوف، "فما بعد إدراك المحبة مقام إلا وهو ثمرة من ثمارها، وتابع من توابعها، كالشوق والأنس والرضا، ولا قبل المحبة مقام إلا وهو مقدمة من مقدماتها كالتوبة والصبر والزهد".⁽³⁾

- **الذكر:** ويقصد به ذكر الله عز وجل لما فيه من تركية للنفس وتصفية للقلب، قال ابن عطاء الله: "الذكر يطرد الشيطان ويرضي الرحمن ويزيل الهم والغم ويجلب الفرح والسرور، ويذهب الترح والشرور، ويقوي المشاعر القلبية بل والحواس البدنية، ويصلح السر والعلن، ويجلب الرزق، ويكسو الذاكر مهابة ونورا ويوصل إلى مقام الإحسان ويفتح أبواب المعرفة".⁽⁴⁾

- **الصحبة:** من خلال صحبة المريد للشيخ وأهل الصلاح، وعن هذا المبدأ يقول ابن عاشر رحمه الله عليه في متنه الشهير:

يصحب شيخا عارف المسالك يقيه في طريقه المهالك

(1) اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي، (ص/282).

(2) حقائق عن التصوف، (ص/103).

(3) حقائق عن التصوف، (ص/321).

(4) اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي، (ص/286).

يذكره الله إذا رآه ويوصل العبد إلى مولاه⁽¹⁾

والصاحب "يكتسب صفات صاحبه بالتأثر الروحي والاقتداء العملي، والإنسان اجتماعي بالطبع لا بد أن يخالط الناس ويكون له منهم أخلاء وأصدقاء؛ فإن اختارهم من أهل الفساد والشر والفسوق والمجون انحدرت أخلاقه، وانحطت صفاته تدريجياً دون أن يشعر، حتى يصل إلى حضيضهم ويهوي إلى دركهم. أما إذا اختار صحبة أهل الإيمان والتقوى والاستقامة والمعرفة بالله تعالى، فلا يلبث أن يرتفع إلى أوج علاهم، ويكتسب منهم الخلق القويم، والإيمان الراسخ، والصفات العالية، والمعارف الإلهية، ويتحرر من عيوب نفسه، ورعونات خلقه، ولهذا تعرف أخلاق الرجل بمعرفة أصحابه وجلسائه." (2)

وإلى جانب هذه المدارس، ظهرت مدارس تربوية أخرى متأثرة بتخصصها مع مر العصور، منها **المدرسة العلمية** التي يعتبر ابن سينا والفارابي وجابر بن حيان وابن الهيثم من أعلامها، وقد طرحت مبادئ علمية أثرت الفكر التربوي الإسلامي من هذا الزاوية موظفة مبادئ عديدة في دراسة الظاهرة التربوية من قبيل: الملاحظة والاستقراء والقياس والتجربة والنقد وغيرها من المبادئ التي ساهمت في تطوير الفكر التربوي الإسلامي.

ختاماً يمكن القول إن النظرية التربوية الإسلامية في هذا القرن الثالث عرفت نضجها وازدهارها بفضل هذه المدارس المتنوعة، وبفضل الحركة العلمية التي استفاد منها هؤلاء المفكرون.

الخاتمة

من خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الورقة البحثية يمكن الإقرار بصحة الفرضيات المنطلق منها والجزم بوجود نظرية تربوية إسلامية؛ فجعل الأفكار التربوية التي عرضت انطلقت من أسس تربوية متينة مؤصلة ترتبط بكل عناصر المنهاج التعليمي؛ فقد عرضت قضايا كفايات تعلم الإنسان، وأبرزت دور العقل في عملية التعلم.

(1) المرشد المعين على الضروري من علوم الدين، أبو محمد عبد الواحد بن عاشر، مصر: دار القاهرة للطباعة، (د.ت)، (ص/24).

(2) حقائق عن التصوف، (ص/41).

كما اتفقت هذه الآراء على أن التعلم يكون عن طريق الحواس الخمس إلى جانب العقل، وأن التعلم لا يكون دفعة واحدة وإنما عبر التدرج، ولا شك أن هذه المسلمات التي انطلقوا منها في بناء آرائهم التربوية كانت من الوحي الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ومن خلفه.

أما إذا نظرنا إلى الاتساق الداخلي لهذه الإنتاجات التربوية المتنوعة، فإننا نجد كثيراً منها يتميز بالنسقية في الطرح والتنظير والتطبيق، حيث قدم رواد الفكر التربوي الإسلامي في هذه المرحلة دراسات للعملية التعليمية-التعلمية من جميع جوانبها؛ إذ اهتموا بالمادة العلمية، وطرق النقل الديدانتيكي، وكذا الشروط البيداغوجية التي يجب أن يتحلى بها العالم والطالب.

وفيما يرتبط بالانسجام بين المفاهيم البارز أن هذه الأفكار قد تميزت بقاموسها ومنهجها الذي ارتبط بخلفية مفكرها، فنجد على سبيل المثال المنهج والقاموس الذي اعتمده الكندي يتميز بلغته الفلسفية التنظيرية، وبطغيان المنهج الفلسفي المنطقي في بناء الأفكار والبرهنة عليها، ونفس الأمر بالنسبة للمفكر ابن سحنون الذي اعتمد المنهج والقاموس الفقهي لصياغة نظريته التربوية فتميز بلغته الفقهية وبتفريعاته التربوية، فيما نحت المدرسة الصوفية مع أبي يزيد البسطامي وأبي علي الدقاق نحو مركزية المشيخة والأستاذية في العملية التربوية.

وبالنسبة لقابلية اختبار هاته النظريات فلو رجعنا إلى سيرة هؤلاء العلماء من رواد الفكر التربوي الإسلامي الذين أفردوا هذه النظريات فإننا سنجدهم تقلدوا مناصب التدريس، ومروا بتجربة التدريس شيوخاً وطلاباً فنقلوا تجاربهم ونقدوها، وأضافوا ما رأوه مناسباً، وهذه الإضافات التي قدموها كانت بفعل ملاحظاتهم لمواطن الخلل التي وجدوها في عملية التعليم والتعلم في عصرهم.

إذا ما استحضرنآ آراء بعض التربويين الماديين المعاصرين المنكرة لاعتبار آراء هؤلاء الرواد نظريات تربوية نظراً لعدم وضعها في مختبر الاختبار والقياس حُق تفنيد ادعائهم بحجة تسليمهم بالنظرية الطبيعية التربوية لجان جاك روسو رغم اضطراب منهجها وعدم قابليتها للاختبار، بل كيف اعتبرت النظرية السلوكية نظرية تربوية وهي تنطلق من مبدأ كون الإنسان كائناً غير مفكر؟!!

إن "علماء التربية المسلمين استوعبوا المقاصد التربوية النظرية النابعة من أصول التربية الإسلامية (...). وصاغوا غاياتهم التربوية في ضوءها، إلا أن البارز من تحليل كتاباتهم التربوية هم قدرتهم على تكييف غايات التربية مع متطلبات الزمان والمكان".⁽¹⁾

وهذه الأفكار التربوية لرواد النظرية التربوية الإسلامية قد انطلقت من مسلمات حقيقة ذات مرجعية لا تقبل الخطأ أو الزلل، ولم يثبت العلم إلى حد الآن خطأ هذه المسلمات التي كانت من وحي القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. وإن هاته النظرية التربوية الإسلامية الجامعة بين الوحي المسطور والوحي المنظور والأخذ بشروط التنمية ومستجدات العصر لجديرة بالتنزيل على مستوى مناهجنا التعليمية، وإنها لكفيلة بحل أزمتها المتفاقمة بحول الله.

هاته الخلاصات المتوصل إليها تقودنا إلى طرح التوصيات الآتية:

- استثمار الإيسيسكو وزارات التربية وهيئات ومجالس التعليم والمراكز البحثية التربوية ببلدان العالم الإسلامية النظرية التربوية الإسلامية في بناء مناهج التعليم بالعالم الإسلامي لكونها متوافقة مع هوية المجتمع الإسلامي وتنسجم من ثقافته، وفي هذا تحقيق لشرط أساسي من شروط نجاح أهداف المناهج التعليمية.
- الرفع من عدد كليات علوم التربية بالبلدان الإسلامية التي تعرف ندرة وتأسيس شعب الفكر التربوي الإسلامي بما لإيلاء هذا الفكر المكانة البحثية التي تليق به وتمكن من إثراء المعرفة التربوية الإسلامية.
- اعتماد مباريات ومعايير استحقاق وتميز علمي صارمة في انتقاء الطلبة الراغبين في ولوج أقسام الفكر التربوي الإسلامي بالجامعات تستند بالأساس على تمكن الطالب المترشح الحاصل على شهادة البكالوريا (شهادة الثانوية العامة) من كفايات أساس في اللغة العربية والعلوم الشرعية والإنسانية والتحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل.
- إيلاء كليات علوم التربية بالجامعات الإسلامية التراث التربوي الإسلامي المكانة المتميزة التي يستحقها عبر تحقيق مصادره وتأصيله ودراسته وإنشاء مسالك جامعية للماجستير والدكتوراه متخصصة فيه.

(1) خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير: تجديد الفلسفة وتحديث الممارسة، خالد الصمدي، الرباط، المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، (ماي 2006م)، (ص/ 40).

- تأسيس الحكومات والمنظمات التربوية الدولية والوطنية لمراكز علمية بحثية متخصصة في الفكر التربوي الإسلامي وتمكينها من الدعم المالي والبحثي الذي يمكنها من تحقيق أهدافها المسطرة بالجودة المطلوبة.
- توجيه الأساتذة الجامعيين طلبتهم في سلوكي الماجستير والدكتوراه إلى تحقيق مخطوطات التراث التربوي الإسلامي.
- إصدار المراكز البحثية التربوية ودور النشر المتخصصة لموسوعة تضم أعلام الفكر التربوي الإسلامي.
- تأليف معجم جامع لمصطلحات الفكر التربوي الإسلامي.
- تكثيف الجهود في التعريف بالفكر التربوي الإسلامي وأهميته في حل العديد من المشاكل التي تعاني منها مؤسساتنا التعليمية اليوم من خلال إنشاء مراكز بحثية وإصدار مجلات محكمة متخصصة، وتنظيم مؤتمرات علمية وترجمة مؤلفاته إلى اللغات الحية.

قائمة المصادر والمراجع

- 1- القرآن الكريم.
- 2- آداب المعلمين، محمد بن سحنون، ت: حسن حسني عبدالوهاب، مراجعة: محمد العروسي المطوي، تونس، منشورات دار الكتب الشرقية، (1392هـ / 1972م).
- 3- أدب الإملاء والاستملاء، عبدالكريم بن محمد السمعاني أبو سعد، تحقيق: أحمد محمد عبدالرحمن، جدة، مطبعة المحمودية، (1993م).
- 4- اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي، سعيد إسماعيل علي، القاهرة، دار الفكر العربي، (1991م).
- 5- الأصل العقدي للتربية الإسلامية، عدنان مصطفى خطاطبة، أريد، دار الكتاب الثقافي، (1432هـ-2011م).
- 6- ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، القاضي عياض بن موسى بن عياض السبتي، تحقيق: محمد بن تاويت الطنجي، المغرب، وزارة الأوقاف، (1983م).

- 7- تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، ماجد عرسان الكيلاني، بيروت، دار ابن كثير، المدينة المنورة، مكتبة دار التراث، (1405هـ/1985م).
- 8- تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، ابن مسكويه، القاهرة، المطبعة الحسينية، (1329هـ/1911م).
- 9- جامع بيان العلم وفضله، ابن عبد البر، نشر دار ابن الجوزي الدمام، (1994هـ).
- 10- جذور البلاء، عبدالله التل، بيروت، دار الإرشاد، (1390هـ/1971م).
- 11- جوانب التربية الإسلامية الأساسية، مقداد يالجن، الرياض، دار الهدى للنشر والتوزيع، (1409هـ).
- 12- حقائق عن التصوف، عبدالقادر عيسى، حلب: دار العرفان، (2007).
- 13- حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، أبو نعيم أحمد بن عبدالله الأصفهاني، القاهرة، دار الفكر للطباعة والنشر، مكتبة الخانجي، (1996م).
- 14- خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير: تجديد الفلسفة وتحديث الممارسة، خالد الصمدي، الرباط، المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، (ماي 2006م).
- 15- رسائل الكندي الفلسفية، الكندي، تحقيق: محمد عبد الهادي أبو ريدة، دار الفكر العربي، (د.ت).
- 16- الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، أبو الحسن علي بن محمد بن خلف المعافري القابسي، تحقيق: أحمد خالد، نشر الشركة التونسية للتوزيع، (1986م).
- 17- صفحات من صبر العلماء على شدائد العلم والتحصيل، عبدالفتاح أبو غدة، نشر مكتبة المطبوعات الإسلامية، (1974م).
- 18- العالم والمتعلم، رواية أبي مقاتل عن أبي حنيفة رضي الله عنهما، ت: محمد زاهد الكوثري، القاهرة، مطبعة الأنوار، (شعبان 1368هـ).
- 19- الفلسفة الأخلاقية في الفكر الإسلامي، العقليون والذوقيون، أو النظر والعمل، أحمد محمود صبحي، القاهرة، دار المعارف (د.ت).
- 20- لسان العرب، ابن منظور، بيروت، دار صادر للنشر، (د.ت).

- 21- المرشد المعين على الضروري من علوم الدين، أبو محمد عبدالواحد بن عاشر، مصر: دار القاهرة للطباعة، (د.ت).
- 22- معالم بناء نظرية التربية الإسلامية، مقداد يالجن، عمان، مؤتمر نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، تحرير: فتحي ملكاوي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، (1411هـ-1991م).
- 23- معجم مصطلحات التربية التعليم، بيروت، لبنان، جرجس، ميشال جرجس، دار النهضة العربية، (1426هـ/2005م).
- 24- معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، لبنان، دار الفكر للطباعة والنشر، (1979م).
- 25- مناقب الإمام أحمد بن حنبل، أبو الفرج عبدالرحمن بن علي بن محمد بن الجوزي، تحقيق: عبدالله بن عبدالمحسن التركي، نشر دار هجر، (1409هـ).
- 26- مناقب الإمام أبي حنيفة وصاحبيه أبي يوسف ومحمد بن الحسن، أبو عبدالله شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي، ت: محمد زاهد الكوثري، أبو الوفاء الأفعاني، نشر لجنة إحياء المعارف النعمانية، (1408هـ).
- 27- مناقب الإمام الشافعي، فخر الدين الرازي، تحقيق: أحمد حجازي السقا، نشر مكتبة الكليات الأزهرية، (1986هـ).
- 28- مناهج البحث عند مفكري الإسلام، علي سامي النشار، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، (1984م).
- 29- منهجية التعليم في مقدمة ابن خلدون، بجا حسن، مجلة فكر ونقد، ع 81، (شتبر 2006م).
- 30- المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، عبدالكريم غريب، (الدار البيضاء: منشورات عالم التربية الدار البيضاء، ط1: 2006م).
- 31- النظرية الإسلامية في التربية والتعليم، جميلة علم الهدى، تعريب: عباس صافي، مراجعة: حسين صافي، بيروت، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، (2011م).

32- نقد الأسس الفلسفية للنظريات التربوية الغربية: نحو نظرية تربوية إسلامية، عبدالحليم مهورباشة، مجلة إسلامية المعرفة: مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، السنة: 22، ع: 87، (1438هـ-2017م).

